

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



***Whole School Inspection* nas Escolas Europeias: desafios e contradições**

**Patrícia Sofia Cortes Jarreta**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação**

**Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora Marta Isabel da Silva Mateus de Almeida**

**2016**

## AGRADECIMENTOS

O presente relatório, que pretende refletir as aprendizagens e as experiências que adquiri durante o estágio, contou com o apoio de pessoas muito especiais e importantes para mim. Assim, devo agradecer:

Aos meus pais. Por me darem o amor, o apoio e a compreensão de sempre. Por estarem ao meu lado e lutarem comigo e por mim. O meu muito, muito obrigada!

À Soraia. Porque, além de colega de estágio, é uma das pessoas de quem tenho mais orgulho. Pela sua determinação e altruísmo, por ser sempre uma melhor amiga para mim! À Margarida, minha colega de estágio e amiga. Sempre divertida e descontraída, obrigada por todos os bons momentos que passámos, estou certa de que virão muitos mais!

Ao Rúben, à Fátima e à Nádia por se manterem comigo sempre. Por todo o carinho, obrigada!

À Inspeção-Geral da Educação e Ciência e ao Senhor Inspetor-Geral Luís Capela, por me possibilitarem esta oportunidade única que agradecerei sempre.

À Dra. Leonor Duarte, à Dra. Helena Coelho e ao Dr. Helder Guerreiro que tornaram o estágio ainda mais rico com a sua boa energia e simpatia constantes. Tenho muito, muito a agradecer por toda a dedicação que demonstraram durante o estágio e na fase de conceção do relatório. Não seria possível sem a sua ajuda e boa vontade.

À minha orientadora de Mestrado, professora Marta de Almeida, que me apoiou e se mostrou disponível para me esclarecer qualquer dúvida, a qualquer hora. Obrigada.

## RESUMO

O presente relatório pretende espelhar o meu percurso no âmbito de um estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e Ciência com a duração de nove meses, evidenciando as experiências, as aprendizagens e as competências que desenvolvi no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas e do Programa de Atividades Internacionais.

Inserido no quadro da investigação naturalista, a metodologia seguida tem como suporte a pesquisa arquivística, a observação não participante e a entrevista semiestruturada, recorrendo à respetiva análise de conteúdo para tratamento dos dados.

O relatório divide-se em três capítulos, complementados por um conjunto de anexos.

O primeiro capítulo diz respeito à Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, abordando a cultura e o clima organizacional.

O segundo capítulo aborda o Projeto de Investigação desenvolvido, aqui o foco é perceber qual é o papel da *Whole School Inspection* (WSI) nas Escolas Europeias. Para dar resposta a esta questão foram concebidos e trabalhados três eixos de análise: a caracterização das Escolas Europeias, a caracterização da *Whole School Inspection* e a análise e comparação dos guias que harmonizam esta intervenção avaliativa, atentando ao primeiro e ao segundo ciclos WSI (2011–2015 e 2016–2020), através da perspetiva de diversos atores e da análise do *Common Framework for WSI* 2011 e do *Common Framework for WSI* 2015.

O terceiro capítulo refere-se às Atividades desenvolvidas no estágio, onde é realizada a descrição das tarefas executadas aquando da permanência na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, bem como é apresentada uma reflexão sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas e proporcionadas por essas atividades.

A *Whole School Inspection* é, neste trabalho, perspetivada como um dispositivo de prestação de contas que, simultaneamente, tem em vista a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado nas Escolas Europeias.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa das Escolas Europeias; Prestação de Contas; Melhoria da Escola.

## ABSTRACT

This report is intended to reflect my route in scope of a traineeship in the Inspeção-Geral da Educação e Ciência with a duration of nine months, highlighting the experiences, learning and skills I developed in the External Program Evaluation for Schools and the International Program Activities.

Framed in the naturalistic research, the methodology followed is supported by archival research, non-participant and participant observation, and semi-structured interview, appealed to the respective content analysis for data processing.

The report is divided into three chapters complemented by a set of attachments. The first chapter concerns the Characterization of the Inspeção-Geral da Educação e Ciência, approaching to the culture and organizational climate.

The second chapter refers the developed Research Project, here the focus is to understand what is the role of the Whole School Inspection (WSI) in the European Schools. To answer this question were designed and worked on three themes of analysis: the characterization of the European Schools, the characterization of the Whole School Inspection and the analysis and comparison of the guides that harmonize this evaluative intervention, referring to the first and second WSI cycles (2011-2015 and 2016-2020), through the perspective of various actors and the analysis of the Common Framework for WSI 2011 and the Common Framework for WSI in 2015. The third chapter refers to the stage developed activities, which is carried out the description of the tasks performed while within the Inspection General of Education and Science, and is presented a reflection on the learning and skills developed and provided by these activities.

The Whole School Inspection external evaluation is in this work viewed as an accountability mechanism but simultaneously aims at improving the quality of educational services provided in the European Schools.

**Keywords:** External Evaluation of European Schools; Accountability; School Improvement.

## ÍNDICE GERAL

<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Quadros e Diagrama .....</b>	<b>VII</b>
<b>Lista de siglas e acrónimos.....</b>	<b>VII</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO, DA CULTURA E DO CLIMA ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>12</b>
1. Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência .....	13
1.1 Metodologia .....	13
1.2 Espaços de atuação .....	13
1.3 Génese e evolução da IGEC .....	14
2. Estrutura da Organização.....	16
2.1 A Organização.....	16
2.2 Caracterização dos recursos humanos da IGEC.....	18
3. Áreas de intervenção e Atividades .....	19
3.1 Atuação no âmbito da SICI.....	20
3.2 Atuação no âmbito das Escolas Portuguesas no Estrangeiro .....	21
3.3 Cooperação com as Inspeções da Educação de Países Lusófonos .....	21
3.4 Projetos de Cooperação Internacional .....	21
4. Cultura e Clima Organizacional.....	21
4.1 Cultura Organizacional: clarificação concetual .....	22
4.2 Cultura Organizacional da IGEC segundo o Modelo de Harrison.....	25
4.3 Cultura Organizacional da IGEC segundo o Modelo de Charles Handy .....	28
4.4 Clima Organizacional: clarificação concetual .....	29
4.5 Clima Organizacional da IGEC segundo o Modelo de Likert .....	34
<b>CAPÍTULO II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>36</b>
1. Introdução .....	37
2. Enquadramento Teórico e Temático .....	38
2.1 Ideias de melhoria e prestação de contas.....	38
2.2 Sinais de convergência das políticas educativas no contexto europeu.....	42
2.3 Génese do projeto e opções metodológicas e processuais.....	45
2.4 Problemática/Questão de partida.....	46

2.5 Enquadramento metodológico .....	47
2.6 Apresentação e discussão dos resultados.....	49
2.6.1 Como se caracterizam as Escolas Europeias? .....	49
2.6.2 Como se caracteriza a <i>Whole School Inspection</i> nas Escolas Europeias? .....	68
2.6.3 Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de <i>Whole School Inspection</i> ? .....	80
<b>CAPÍTULO III - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO .....</b>	<b>91</b>
1. Atividades realizadas na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE) .....	92
2. Atividades realizadas na Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul (ATISul) .....	95
3. Atividades realizadas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE).....	99
4. Atividades de Observação de formações e reuniões .....	109
5. Outras atividades .....	126
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>130</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>133</b>
<b>Sites consultados.....</b>	<b>136</b>
<b>Legislação consultada .....</b>	<b>137</b>
<b>Guias da <i>Whole School Inspection</i> .....</b>	<b>137</b>
<b>Materiais consultados .....</b>	<b>138</b>

## **Índice de Anexos**

(Encontram-se em formato digital)

**Anexo 1** – Diários de campo das formações e reuniões

**Anexo 2** – Análise de conteúdo das entrevistas

**Anexo 3** – Propinas aplicadas aos alunos das Categorias II e III nas Escolas Europeias

**Anexo 4** – Formulário de avaliação da *Whole School Inspection*

**Anexo 5** – Exemplo do programa de uma *Whole School Inspection* às Escolas Europeias

**Anexo 6** – Atividades referidas no Capítulo III – Atividades desenvolvidas no estágio

**Anexo 7** – Calendarização de todas as atividades desenvolvidas no estágio

**Anexo 8** – Guião da Entrevista

**Anexo 9** – Protocolo da entrevista à Dra. HC

**Anexo 10** – Protocolo da entrevista ao Dr. HG

## **Índice de Quadros e Diagrama**

Quadro 1 - Escolas Europeias: Escola, Estado membro e Data de criação

Quadro 2 - Distribuição dos professores portugueses destacados nas Escolas Europeias

Diagrama 1 - Inter-relação entre a avaliação externa e a autoavaliação: ciclo de quatro anos

## **Lista de siglas e acrónimos**

**ACA** – Avaliação dos Contratos de Autonomia;

**AEE** - Avaliação Externa das Escolas;

**AS** – *Action Plans* – Planos de ação;

**ASP** – *Annual School Plan* – Plano anual de escola;

**ATI** – Área Territorial de Inspeção;

**ATIS** – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul;

**BAC** – *Baccalauréat* Europeu;

**CCA** – Comunidade do Carvão e do Aço;

**CEE** – Comunidade Económica Europeia;

**CNE** – Conselho Nacional de Educação;

**EE** – Escolas Europeias;

**EMEE** – Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário;

**ESSE** – *Effective School Self-Evaluation* – Autoavaliação das escolas;

**GLP** – *Group Learning Plan* – Plano de aprendizagem em grupo;

**ILP** – *Individual Learning Plan* – Plano de aprendizagem individual;

**LS** – *Learning Support* – Apoio à aprendizagem;

**MAC** – Método Aberto de Coordenação;

**MASP** – *Multi Annual School Plan* – Plano plurianual de escola;

**ME** – Ministério da Educação;

**Ofsted** – *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*

**OPL** – Observação da Prática Letiva;

**PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação;

**PISA** – *Program for International Students Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Alunos;

**SEN** – *Special Education Needs* – Necessidades educativas especiais;

**SICI** – *The Standing International Conference of Inspectorates of education* – Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação;



**SWALS** – *Students Without a Language Section* – Alunos sem secção na Escola Europeia;

**SWOT** – *Strenghts, Weakness, Opportunities, Threats* – Forças, Franquezas, Oportunidades, Ameaças;

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária;

**UE** – União Europeia;

**WSI** - *Whole School Inspection*.

## Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da realização do estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), com o intuito de concluir o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação e Formação, na especialidade de Organização e Gestão da Educação e da Formação.

Tendo como objetivos primordiais para o desenvolvimento do meu estágio desenvolver saberes e competências na área da Administração Escolar, aprofundar conhecimentos no campo da Avaliação Externa das Escolas, e experienciar e observar o quotidiano de um serviço da administração direta do Estado, optei por escolher a IGEC, pela relevância do papel que assume no sistema educativo português.

A IGEC proporcionou-me a vivência de experiências únicas e o aprofundamento de competências fundamentais para o meu desenvolvimento, ainda que numa fase pré-profissional. Esta imersão num espaço real de trabalho extremamente desafiante foi enriquecida pelo facto de os coordenadores estarem sempre atentos às necessidades das estagiárias, procurarem propor tarefas diversificadas e incentivarem a nossa participação em formações e reuniões orientadas por profissionais de reconhecido mérito em diversas áreas da Educação e Formação.

Considero que a realização do estágio curricular nesta Instituição me afastou da minha área de conforto – que seria, claramente, mais relacionada com a atividade formativa –, concedeu-me a hipótese de fazer parte de uma equipa constituída por profissionais experientes e de excelência, e colocou-me numa posição vantajosa já que pude ter acesso a informação a que a maior parte dos licenciados em Educação e Formação não acede. O presente relatório é a prova disso: aborda o tema das Escolas Europeias (EE) e da *Whole School Inspection* (WSI), procurando caracterizar e esclarecer esta atribuição da IGEC ainda pouco aprofundada em trabalhos académicos.

A estrutura do presente relatório divide-se em três capítulos: o primeiro capítulo denomina-se **Caracterização da Organização, da Cultura e Clima Organizacional**, o segundo capítulo reporta-se ao **Projeto de Investigação** realizado, e o terceiro capítulo dá conta da descrição das **Atividades desenvolvidas no estágio**.

O primeiro capítulo dedica-se à caracterização da organização e apresenta sinteticamente os espaços de atuação, a génese e evolução, a estrutura da organização, a

caracterização dos recursos humanos e as áreas de intervenção e atividades da IGEC. Acresce à componente mais descritiva uma abordagem e análise da cultura e do clima organizacional.

O segundo capítulo refere-se ao Projeto de Investigação, relacionado com as Escolas Europeias, a *Whole School Inspection* e as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos da WSI.

O terceiro capítulo ocupa-se das atividades que desenvolvi durante o estágio curricular na IGEC. As atividades foram calendarizadas com recurso a um quadro e são especificadas mediante uma reflexão que pretende enumerar as principais dificuldades e aprendizagens inerentes à sua execução.

## **CAPÍTULO I**

### **CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO, DA CULTURA E DO CLIMA ORGANIZACIONAL**

## **1. Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência**

Tendo como objetivo caracterizar a IGEC e a sua realidade organizacional, apresento e descrevo, em seguida e de forma sintética: os espaços de atuação, a génese e evolução, a estrutura da organização, a caracterização dos recursos humanos, as áreas de intervenção e atividades e a cultura e o clima organizacionais da IGEC.

### **1.1 Metodologia**

O primeiro capítulo foi elaborado através da conjugação de diferentes opções metodológicas assentes na análise documental (normativos e outros documentos internos) (Afonso, 2005), na consulta do *site* institucional<sup>1</sup> da IGEC e nas notas de campo construídas a partir da observação não participante (Goetz & LeCompte, 1988).

### **1.2 Espaços de atuação**

À ação da IGEC dizem respeito seis atribuições principais, estipuladas pelo Decreto-Lei n.º 125/2011.

A primeira atribuição reporta-se às Atividades de Acompanhamento que incidem sobre a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário onde a área de atuação da IGEC se verifica na observação da ação educativa desenvolvida pelas escolas. Os objetivos destas atividades consistem em promover a melhoria das práticas e do funcionamento das escolas e em acompanhar e observar de perto as aprendizagens e os resultados dos alunos (Lemos, 2012).

A segunda atribuição refere-se às Atividades de Controlo cuja finalidade é verificar a conformidade legal do funcionamento das escolas, identificando aspetos que condicionam a sua eficácia. As atividades de Controlo visam monitorizar os ciclos escolares sob a ação da IGEC através de instrumentos de observação e recolha de dados, intervindo na preparação do ano letivo e na realização de provas de aferição do Ensino Básico e dos exames nacionais dos Ensinos Básico e Secundário (Lemos, 2012).

A terceira atribuição abarca as Atividades de Auditoria que se justificam pela necessidade de analisar os atos de gestão nas escolas “atendendo a critérios de conformidade, eficácia, coerência e pertinência”. Estas atividades têm como objetivo informar os órgãos responsáveis pela escola acerca das condições de funcionamento, fornecendo recomendações que contribuam para melhorar os resultados de gestão e a prestação do serviço educativo (Lemos, 2012: 20).

---

<sup>1</sup>[www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)

A quarta atribuição reporta-se às Atividades de Avaliação que, segundo uma perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo, objetiva a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos através da avaliação organizacional (Lemos, 2012).

A quinta atribuição refere-se às Atividades de Provedoria que objetivam atender às queixas apresentadas pelos agentes educativos como forma de prevenir e resolver conflitos no ambiente escolar (Artigo 16.º do Regulamento 189/2013).

A sexta atribuição compreende as Atividades de Ação Disciplinar que visam, mediante “um conjunto de procedimentos de natureza disciplinar”, proceder “ao esclarecimento de factos que perturbem o normal funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino” como meio de garantir a sua normalidade e apurar possíveis responsabilidades (Artigo 17.º do Regulamento 189/2013).

No que se refere ao apoio técnico, compete à IGEC “propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino e representar o ME<sup>2</sup> nas estruturas de inspeção das escolas europeias” (*site* da IGEC, 2016).

### **1.3 Génese e evolução da IGEC**

A atividade inspetiva em Portugal teve início em 1771, aquando da monarquia e ainda antes da institucionalização do ensino. Nesse tempo, o Marquês de Pombal requereu, mediante a Real Mesa Censória, e à semelhança dos ideais emergentes no decorrer do século XVIII, a realização de inspeções às escolas menores – equiparadas às atuais escolas de 1.º ciclo – de modo a conhecer o seu estado e tendo como finalidade a construção do Sistema Educativo Nacional (*site* IGEC, 2016).

O Plano Regulador, regido pela Lei de 6 de novembro de 1772, foi o responsável pela instituição do ensino, pela criação de escolas, e pela definição de métodos e matérias a transmitir, entregando os Serviços de Inspeção à Real Mesa Censória. Em 1787, os Serviços de Inspeção passaram para a jurisdição da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros. Depois de entregue a várias instituições relacionadas com a educação e tendo já assistido ao término do regime monárquico, as inspeções dos ensinos Primário e Secundário tornaram-se dependentes da Direção Geral da Instrução Pública, enquanto a inspeção do ensino Técnico e Profissional era parte integrante da Direção Geral do Comércio e da Indústria, sob tutela do Ministério dos

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação

Negócios do Reino (*site* IGEC, 2016). A proclamação da República, a promulgação da Lei n.º 12 de 1913 “criou o Ministério da Instrução Pública do qual ficaram dependentes todos os serviços de instrução, à exceção das escolas profissionais dependentes dos Ministérios da Guerra e da Marinha e da respetiva inspeção. A inspeção do ensino primário ficou a depender da Direção Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a cargo de um Conselho de Inspeção a funcionar junto da Direção Geral do Ensino Secundário” (*site* da IGEC, 2016).

Em 1933 deu-se a reorganização dos serviços de orientação pedagógica e inspeção, sendo que os serviços do ensino Primário e os do ensino Secundário ficaram sob alçada das respetivas Direções Gerais. Enquanto isso, “a fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular ficou na dependência da Inspeção Geral do Ensino Particular, organismo criado para o efeito, pelo Decreto n.º 22842, de 18 de julho. Assim continuaram, mesmo após a publicação da Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936, que remodelou o Ministério da Instrução Pública e criou o Ministério da Educação Nacional” (*site* da IGEC, 2016).

As estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional foram reformados pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, que, em simultâneo, criou a Direção Geral do Ensino Básico da qual “passou a depender a inspeção do ensino primário, continuando a do ensino secundário, que incluía o ciclo preparatório, integrada na Direção Geral do Ensino Secundário e a do ensino particular na Inspeção-Geral do Ensino Particular” (*site* da IGEC, 2016).

Após a Revolução dos Cravos, em 1974, deu-se a explosão escolar (também identificada como escola de massas) que exigiu a reorganização e definição das estruturas do Ministério da Educação: tornou-se necessário separar e distinguir as funções executivas das funções de controlo, até então dependentes das direções gerais de ensino (*site* IGEC, 2016).

Neste contexto, foi criada, pelo Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro, a Inspeção-Geral de Ensino, “organismo dotado de autonomia administrativa, ao qual ficaram a caber as funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior” (*site* da IGEC, 2016).

Ao longo dos anos, a Inspeção-Geral de Ensino foi alterando a sua designação, a par das demandas sociais, culturais e pedagógicas, incorporando novas atribuições:

Em 1991, esta organização passa a designar-se Inspeção-Geral de Educação (Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto), já em 1993, passa a denominar-se Inspeção-Geral da Educação (IGE) (Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de abril).

Em 1995, com o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, a então IGE alarga a sua ação aos estabelecimentos de ensino portugueses no estrangeiro, e o seu pessoal passa a constituir um corpo especial.

Com a criação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, e com o Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho, as atribuições de auditoria e controlo do sistema de Ensino Superior e do sistema científico e tecnológico são colocadas à responsabilidade da Inspeção-Geral do Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Já em 2012, decorrente da fusão do Ministério da Educação com o Ministério da Ciência e do Ensino Superior ocorrida no ano anterior, dá-se a consequente associação das duas estruturas inspetivas, criando-se a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

“A IGEC tem competência para intervir no sistema educativo, especificamente nos estabelecimentos da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior, bem como nos serviços do Ministério da Educação e Ciência.

Compete-lhe acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro. Compete-lhe ainda inspecionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior” (*site IGEC*, 2016).

## **2. Estrutura da Organização**

### **2.1 A Organização**

A organização, entendida como a “coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade” (Schein, 1986 citado por Bilhim, 1996: 21), é uma construção social que objetiva perseguir e alcançar as metas estabelecidas a que se propõe.



A estrutura organizacional da IGEC tem conhecido, devido à evolução do sistema educativo, ao desenvolvimento de áreas de ação e do modelo de organização da Administração Pública, diversas configurações ao longo do tempo. “Para as áreas de suporte, a IGEC dispõe de uma estrutura hierarquizada, que engloba unidades orgânicas nucleares e flexíveis, e para as áreas de inspeção, de uma estrutura matricial, composta por equipas multidisciplinares” (*site da IGEC*, 2016).

A estrutura hierárquica de uma organização é composta por três níveis de influência: no vértice hierárquico encontra-se o nível estratégico que é, conforme sugere a denominação, o responsável pelo planeamento estratégico das ações da organização e diz respeito ao cargo superior; no nível intermédio da pirâmide organizacional identifica-se o nível tático cujo objetivo é planear, neste nível encontram-se profissionais com capacidade decisória, todavia todas as decisões devem ser controladas e aprovadas pelo vértice hierárquico; o nível tático está sob influência do nível estratégico, assumindo uma posição influente sobre o nível operacional; o nível operacional situa-se na base da pirâmide hierárquica sob influência dos outros dois níveis e tem a função de operacionalizar as demandas vindas das outras duas camadas hierárquicas superiores (Lopes, s/d).

Por sua vez, a estrutura matricial sugere que os subordinados são sujeitos à múltipla chefia. Esta estrutura é característica de organizações complexas (IGEC) e orientadas por projetos (equipas multidisciplinares) (Evans, 2013).

A IGEC é dirigida por um Inspetor-Geral, coadjuvado por três Subinspetores-Gerais, estando atualmente em exercício de funções apenas dois. O Inspetor-Geral é também apoiado por um secretariado designado por despacho (segundo o Decreto-Lei n.º 125/2011).

A estrutura hierarquizada integra duas unidades orgânicas nucleares (Direção de Serviços Jurídicos e Direção de Serviços de Administração Geral), coordenadas por diretoras de serviço; e as duas unidades orgânicas flexíveis (Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património e Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação) são dirigidas por chefes de divisão. A estrutura matricial integra nove equipas multidisciplinares<sup>3</sup>, lideradas por chefes de equipa e compostas por inspetores, técnicos superiores, assistentes técnicos e operacionais.

---

<sup>3</sup> Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência, Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro, Equipa

Existem na IGEC três Áreas Territoriais de Inspeção (ATI) (segundo o artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de julho), como forma de assegurar uma melhor distribuição, coordenação e qualidade do trabalho:

- a) Área Territorial de Inspeção do Norte, com sede na cidade do Porto;
- b) Área Territorial de Inspeção do Centro, com sede na cidade de Coimbra;
- c) Área Territorial de Inspeção do Sul, com sede na cidade de Lisboa.

## **2.2 Caracterização dos recursos humanos da IGEC**

O Balanço Social 2014 definido pelo Decreto-Lei n.º 190/96, de 9 de outubro, dá a conhecer, entre outros aspetos, os recursos humanos da IGEC.

Atualmente a IGEC conta com 240 colaboradores, cujas funções exercidas são as de dirigente (superior e intermédio), com um total de sete profissionais; pessoal de inspeção, com o maior número de trabalhadores, integrando um total de 188; assistente técnico, técnico de nível intermédio e pessoal administrativo onde se incluem 28 trabalhadores; técnico superior, perfazendo 11 funcionários; assistente operacional, operário e auxiliar num total de quatro colaboradores; e informático com dois funcionários.

Conforme se pode perceber através da análise do Balanço Social 2014, 33% do total dos 240 colaboradores situa-se na faixa etária dos 55 aos 59 anos. É também perceptível que a maior parte dos colaboradores é do género feminino, com uma representação de aproximadamente 51%.

Relativamente ao nível de escolaridade, pode observar-se que a maioria possui um grau académico superior, nomeadamente uma licenciatura (67% dos colaboradores). 18% detém o grau de mestre, e apenas 1% dos funcionários tem o grau de doutor. O nível de escolaridade mais baixo observado corresponde ao 6.º ano, abrangendo apenas 0,8% dos trabalhadores.

### 3. Áreas de intervenção e Atividades

Ocupando-se de dois tipos distintos de intervenção, as intervenções sistemáticas e intervenções pontuais, a IGEC pretende dar resposta às Atividades<sup>4</sup> anteriormente explicitadas, tendo em vista atuar conforme as situações que suscitam a sua intervenção na vida das escolas.

De entre as Atividades da IGEC, evidenciam-se as intervenções mais sistemáticas, suscetíveis de planeamento prévio e, na maior parte das atividades, orientadas por um roteiro que objetiva a melhoria da qualidade das aprendizagens, dos modelos e dos processos de gestão, estas intervenções sistemáticas são normalmente desenvolvidas em equipa. As intervenções sistemáticas atuam mediante a seleção de um objeto a observar, a perceção de um universo de intervenção e a definição de objetivos de ação. Este tipo de intervenções decorre das prioridades e das demandas políticas estabelecidas para a IGEC. Aqui, integram-se as Atividades de Acompanhamento, de Controlo, de Auditoria e de Avaliação (*site* da IGEC, 2016).

As intervenções pontuais, não suscetíveis de programação prévia, são normalmente desenvolvidas por apenas um inspetor e resultam de situações concretas do quotidiano da escola. Estas intervenções integram as Atividades de Provedoria e de Ação Disciplinar (*site* da IGEC, 2016).

Além dos seis programas já identificados, a IGEC faz ainda uma representação ativa em projetos nacionais, europeus e internacionais: as denominadas Atividades Internacionais.

Com a execução das Atividades Internacionais, a IGEC procura garantir a inspeção às Escolas Europeias e às Escolas Portuguesas no Estrangeiro; confirmar a sua participação em projetos e atividades de âmbito europeu e internacional tendo em vista a troca de conhecimentos e a atualização técnica e científica na sua área de intervenção; e assegurar a cooperação com os serviços de outros países, cuja missão e atuação se assemelham às da IGEC, nomeadamente nos países de expressão portuguesa (*site* da IGEC, 2016).

As Atividades Internacionais integram e desenvolvem cinco programas: A SICI<sup>5</sup>, as Escolas Portuguesas no Estrangeiro, a Cooperação com as Inspeções da Educação dos

---

<sup>4</sup> Atividades de Acompanhamento, Controlo, Auditoria, Avaliação, Provedoria e Ação Disciplinar

<sup>5</sup> *The Standing International Conference of Inspectorates of education* – Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação

Países Lusófonos, os Projetos Internacionais, e as Escolas Europeias (*site* da IGEC, 2016).

Como forma de dar a conhecer de maneira geral cada um destes programas, passo a apresentar (segundo o *site* da IGEC, 2016):

### **3.1 Atuação no âmbito da SICI**

A SICI é uma associação que agrega mais de 30 membros, representando diferentes sistemas educativos de países ou estados. Portugal integrou o grupo inicial da SICI, tornando-se membro em 1995, parte integrante do Comité Executivo e primeiro vice-presidente nesse mesmo ano. O Comité Executivo é a estrutura de gestão que decide sobre os programas e iniciativas SICI. Posteriormente, diversos Inspetores da IGE/IGEC têm vindo a integrar o Comité Executivo, o último dos quais no período entre os anos 2011 e 2014 (*site* da IGEC, 2016).

A SICI foi criada com a finalidade de dar a conhecer o trabalho que as inspeções nacionais desenvolvem. Para este efeito, a SICI serve de entidade coordenadora no que concerne à troca de experiências entre os seus membros, nos campos avaliativo e inspetivo, promovendo a cooperação entre as inspeções de educação; é seu objetivo angariar e ministrar informações acerca dos desenvolvimentos nos sistemas de educação, e procura apurar meios de melhorar o exercício profissional (*site* da IGEC, 2016).

Em 2016 a intervenção da IGEC no âmbito da SICI consiste na participação em atividades promovidas por esta associação – perspectivando-a como uma plataforma para desenvolver parcerias e onde é possível divulgar práticas diferenciadas das inspeções europeias - com vista à partilha e à cooperação entre organizações congéneres que beneficiam, assim, a formação de Inspetores em contexto transnacional (*site* da IGEC, 2016).

### **3.2 Atuação no âmbito das Escolas Portuguesas no Estrangeiro**

Tendo como atribuição desenvolver ações inspetivas, de auditoria e de avaliação nos organismos da área de atuação do MEC<sup>6</sup>, as ações desenvolvidas pela IGEC visam propor medidas que melhorem o funcionamento dos estabelecimentos escolares, relativamente aos processos de ensino e aprendizagem e ainda aos aspetos relacionados com a organização e gestão desses estabelecimentos, nomeadamente em escolas portuguesas sediadas em países estrangeiros (*site* da IGEC, 2016).

### **3.3 Cooperação com as Inspeções da Educação de Países Lusófonos**

A IGEC procura assegurar canais de comunicação e revela disponibilidade para cooperar nas áreas da qualificação e do reforço das competências dos Inspetores das Inspeções da Educação de Países Lusófonos, mediante a promoção de estágios, de ações de formação e de divulgação de documentação informativa e formativa (*site* da IGEC, 2016).

### **3.4 Projetos de Cooperação Internacional**

A IGEC participa regularmente em projetos de cooperação institucional e, em 2016 objetiva, neste âmbito, divulgar os seus programas a nível internacional como meio de assegurar a troca de conhecimentos, pretende também aproveitar as oportunidades de cooperação internacional para a formação de quadros da IGEC (*site* da IGEC, 2016).

A atividade da IGEC no âmbito das **Escolas Europeias** será explicitada de forma pormenorizada no decorrer do projeto de investigação apresentado no terceiro capítulo deste relatório.

## **4. Cultura e Clima Organizacional**

Segundo Portela (2003), o ambiente de uma instituição pode ser analisado de um ponto de vista mais geral - tendo em consideração os fatores culturais, tecnológicos, políticos, económicos, entre outros – e de um ponto de vista mais específico – atentando aos indivíduos, aos grupos e à interação entre organizações. Conforme esclarece o autor, o

---

<sup>6</sup> Ministério da Educação e Ciência

ambiente de uma organização é uma fonte de legitimidade – ambiente institucional – e uma fonte de recursos e de informação – ambiente técnico (Portela, 2003: 189-193). Desta forma, quando procedemos à análise da cultura e do clima da IGEC, poderemos encontrar, dentro do mesmo modelo, mais do que um tipo de cultura e clima.

#### **4.1 Cultura Organizacional: clarificação concetual**

O conceito de cultura suscita interesse em inúmeros estudiosos que se dedicam a perceber o clima, as práticas, as relações, os valores e as crenças que se desenvolvem no seio de uma organização. Na visão de Sarmiento (1994), a cultura organizacional decorre de duas perspetivas:

- i) perspetiva prescritiva: “a cultura organizacional gera-se num processo de adaptação a modelos que já existem, sendo conjuntamente um efeito e um meio de socialização organizacional” (Nascimento, 2009: 17);
- ii) perspetiva interpretativa: “a cultura organizacional desenvolve-se num processo constante de ajuste entre sujeitos, em função da disposição social que sobre eles se exerce, como das relações que estabelecem entre si, em especial as relações de grupo” (Nascimento, 2009: 18).

Significando que, por um lado, a cultura é vista como a identidade pela qual as organizações se definem e se distinguem umas das outras e, por outro, que a cultura é mutável e flexível consoante os objetivos internos da organização e as influências externas a que está sujeita.

Segundo Bilhim (1996: 177), a cultura numa organização assume cinco funções: i) definir as fronteiras organizacionais – o que permite a distinção entre organizações; ii) conferir sentido de identidade aos membros da organização; iii) facilitar a criação de empenhamento com as metas organizacionais; iv) alargar a estabilidade do sistema social; e v) servir de mecanismo de controlo que guia e dá forma às atitudes e aos comportamentos dos funcionários.

Nesta lógica, e conforme esclarece o autor supracitado, o conceito de cultura organizacional “apresenta-se como uma percepção comum aos membros de uma

determinada organização e um sistema partilhado de significados que se consubstancia num conjunto de normas, valores e crenças que distingue uma organização da outra”. (Bilhim, 1996: 178).

Por outras palavras, a cultura compreende padrões de referência que influenciam os modos de perceber e sentir o seio da organização, bem como a criação e a partilha de um sistema de normas que orientam o comportamento dos atores. São os padrões de referência que dão origem às políticas e às atividades da organização, tal como aos modos mediante os quais estas são transmitidas e comunicadas (Martins et al, 2004, citado por Saraiva, 2014).

A este propósito, Schein (1996, citado por Oliveira, 2014) refere que a perceção da cultura de uma determinada organização pode ser revelada através de várias dimensões que são comumente praticadas pelos indivíduos pertencentes a essa organização, constituem algumas delas:

- i) comportamentos regulares e observáveis na interação entre os membros do grupo – referem-se à linguagem, aos costumes, às tradições e aos rituais comuns;
- ii) normas dos grupos – consideram-se explícitas nos comportamentos e nos valores que envolvem o trabalho dos grupos;
- iii) exposição de valores – decorre da exibição pública de princípios que os grupos defendem como autênticos e próprios;
- iv) clima – explícita o sentimento transmitido no grupo e o modo como os membros da organização interagem internamente e com o exterior;
- v) símbolos integrados – elucidam acerca das ideias e das imagens que caracterizam o grupo e, por isso, são consciente ou inconscientemente incorporados no ambiente da organização.

Nesta linha de pensamento o mesmo autor esclarece ainda que a cultura de uma determinada organização abrange os pressupostos básicos criados, desenvolvidos e adotados por esse grupo de pessoas. Esses pressupostos partilhados “têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir em relação (...) a

problemas de adaptação externa e de integração interna” (Schein, 1984, citado por Bilhim, 1996: 163).

Já com uma noção da definição do constructo, passamos em seguida para a apresentação de dois modelos de cultura organizacional:

### **Modelo de Harrison**

Segundo Oliveira (2014: 21), o Modelo de Harrison definiu, como variáveis, duas componentes da estrutura: a formalização e a centralização, que podem assumir-se como mais baixas ou mais elevadas. Harrison apresenta, assim, quatro tipos de cultura:

- i) Cultura de função ou burocrática: define-se pela elevada formalização e centralização, baseadas na lógica e no racionalismo, nas regras e nos procedimentos, no exercício da autoridade e no poder de posição. É um tipo de cultura geralmente percebido em ambientes estáveis, uma vez que se torna difícil adotá-lo em ambientes mutáveis.
- ii) Cultura de tarefa: É definida pelos conceitos de flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, cooperação e respeito mútuo. Detém um poder difuso, já que, apesar de possuir uma elevada formalização, contém uma baixa centralização. Este tipo de cultura pode ser comum em grupos interdisciplinares que pretendem desenvolver novos projetos.
- iii) Cultura de poder: apresentando uma baixa formalização e uma elevada centralização, esta cultura é particularmente verbal e intuitiva, favorece uma rápida adaptação a contextos de mudança e a novas solicitações do meio em que se encontra. Este tipo de cultura rege-se pela expressão “os fins justificam os meios”.
- iv) Cultura de átomo: composta por baixa centralização e formalização, este tipo de cultura caracteriza-se pelo escasso número de regras e mecanismos de coordenação e, por consequência, pela grande margem para manobras individuais. Neste tipo de cultura a autoridade assenta no poder da competência.



#### **4.2 Cultura Organizacional da IGEC segundo o Modelo de Harrison**

Sendo um organismo da função pública que obrigatoriamente rege e orienta as suas ações mediante a legislação em matéria de Educação, podemos concluir que a IGEC pode ser inserida, no que concerne à Cultura Organizacional segundo Harrison e ao ambiente institucional apontado por Portela (2003), na Cultura de função ou burocrática. O cenário mais expectável pela população em geral é de facto coincidente com o observável no seio da organização: foi comum ter conhecimento de reuniões entre os profissionais com a finalidade de os atualizar ou esclarecer quanto a despachos alterados ou aprovados; foi também frequente perceber a existência de documentos que não podem ser citados ou expostos às estagiárias, já que a versão final ainda não foi aprovada ou tornada pública. Assim, a elevada formalização e centralização, baseada no racionalismo, nas regras e na autoridade é plenamente percebida neste ambiente que se revelou estável, onde, do que me foi dado observar, todos os atores procuram agir em conformidade como meio de legitimar as ações de acordo com as diretrizes e visando alcançar os resultados propostos.

Quando analisamos em particular o trabalho de cada grupo multidisciplinar, todavia, podemos perceber outro tipo de Cultura apontado por Harrison: a Cultura de tarefa. Aquando da aproximação com as várias equipas de reflexão, observando reuniões interdisciplinares ou percecionando algumas relações entre os profissionais, podemos dar conta de alguma autonomia, obviamente delimitada pelas regras exigidas a cada função desempenhada, elevada cooperação e adaptabilidade.

No quotidiano da IGEC não foi raro dar conta de situações que envolviam alguma urgência ou exigiam uma rápida resposta: para que tais conjunturas sejam rapidamente atendidas, a flexibilidade e a troca de conhecimentos é fundamental, e nem sempre ocorre através da marcação prévia de um encontro, embora tudo tenha que ser dado a conhecer ao vértice hierárquico.

#### **Modelo cultural de Charles Handy**

Tendo como finalidade explicar as diversas culturas organizacionais, Handy, em 1978, apresentou quatro modelos culturais que relacionou com quatro deuses gregos. Segundo o autor:

- i) Organizações regidas por Zeus:

“Zeus é o deus-patrono. Os gregos escolheram ou criaram os seus deuses para representar certas características do mundo tal como o viam. Zeus era o rei dos seus deuses, (...) era temido, respeitado e ocasionalmente amado. Representava a tradição patriarcal, o poder irracional mas muitas vezes benevolente, a impulsividade e o carisma” (Handy, 1994: 18, citado por Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

Este género de organizações são perspetivadas por Handy como uma teia onde o poder converge para o centro, por isso, quanto mais distante do ponto central, menor é a influência sobre a administração. As organizações regidas por Zeus são, na sua maioria, familiares: o chefe de família assume o papel de gestor ou líder, atribui papéis administrativos aos familiares mais próximos e comanda empregados nos quais detém confiança. Assim sendo, é recorrente que, aquando da tomada de decisões, estas organizações priorizem a sensibilidade e a opinião de um membro influente ao invés da lógica e do conhecimento técnico, preferindo ainda beneficiar a resolução de problemas mediante tentativa e erro em prol de uma análise lógica e orientada, apesar de valorizarem essencialmente o capital financeiro (Handy, 1994, citado por Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

Este tipo de cultura apresenta elevada centralização e baixa formalização, frequentemente verbal e intuitiva. O poder encontra-se centralizado, contém algumas regras, porém pouca burocracia (Oliveira, 2014).

ii) Organizações regidas por Apolo:

“Apolo é o deus-patrono, pois Apolo era o deus da ordem e das regras. Esta cultura assume que o homem é racional e que tudo pode e deve ser analisado de uma forma lógica. A tarefa de uma organização pode então ser subdividida quadro a quadro até que se gere um diagrama de fluxo de trabalho organizacional, com um sistema de funções prescritas (especificadas como “descrições de função”) orientadas por um conjunto de regras e procedimentos” (Handy, 1994: 21, citado por Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

A cultura de Apolo adequa-se a ambientes estáveis e previsíveis e é caracterizada pelo excesso de processos burocráticos que, inevitavelmente, tornam a movimentação estratégica morosa e difícil. Contudo este carácter burocrático concede à organização a

regulamentação das funções de cada membro, facilitando o controlo eficiente que afasta a necessidade do núcleo central intervir tão frequentemente. Neste tipo de organizações prevalecem os manuais de procedimentos, os códigos de conduta e o raciocínio lógico tendo em vista a aquisição de competências mediante o treino (Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

Esta cultura possui elevada centralização e formalização. Os membros destas organizações valorizam, essencialmente e acima do indivíduo, as funções que ocupam e, por isso, o reconhecimento formal: “Aqui o poder é legitimado pela posição hierárquica, sendo as regras, e os procedimentos os principais métodos de influência que supostamente garantem a eficácia. Este tipo de cultura é estruturado a partir da definição do papel a desempenhar e não a partir do indivíduo que o desempenha (...) este indivíduo é um ser racional, e (...) tudo pode e deve ser visto de uma maneira racional e lógica” (Oliveira, 2014: 23).

iii) Organizações regidas por Atena:

“Para este tipo de organização o importante é atuar na tarefa de solucionar os problemas, por isto mesmo, a melhor forma de representá-lo é através de uma rede onde não existe poder centralizador, o que existe é um aglomerado de forças-tarefa na busca de soluções aos problemas da organização.” (Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

Estas organizações são caracterizadas pela resolução de problemas mediante a criatividade, a lógica e as competências no trabalho em grupo. De facto, os membros de uma organização de Atena só reconhecem poder aos indivíduos que demonstram especialização e sabedoria, todavia não consentem ser obedientes, priorizando a argumentação e a concordância (Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

Com baixa centralização mas elevada formalização, este género de cultura relaciona-se com a cultura de tarefa de Harrison por considerar como foco principal os resultados. Com um elevado autocontrolo em termos de trabalho, a organização que adota a cultura de Atena funciona como uma rede onde toda e qualquer parte do sistema se reúne e focaliza em torno de um determinado problema - Atena é, na verdade, uma deusa guerreira relacionada com a resolução de problemas. Além de beneficiar o trabalho em grupo, estas organizações avaliam a gestão pelos resultados e não por esforços ou

contributos. Este tipo de cultura tende a evoluir para a cultura de Apolo ou para a cultura de Zeus (Oliveira, 2014).

iv) Organizações regidas por Dionísio:

Handy descreve Dionísio como “aquele que representa a ideologia existencial. O individualismo imperando sobre o coletivismo. A existência de uma cultura organizacional que supra as necessidades existenciais de cada indivíduo. (...) É a organização que serve aos propósitos do indivíduo, diferente dos modelos anteriores. Um exemplo claro de organizações que representam Dionísio são os escritórios de advocacia, onde cada advogado, com suas especialidades, usam o mesmo ambiente para desempenhar a sua profissão. A profissão vem em primeiro lugar, depois a organização” (1994, citado por Ferreira, Alboneti, Lopes e Pucci, 2004).

Uma vez que não se regem pela orientação lógica sobre maneiras de pensar, agir e influenciar – que habitualmente caracterizam os modelos apresentados anteriormente -, estes membros não reconhecem o poder da organização.

Com baixa centralização e formalização, este tipo de cultura tem como principal foco a concretização e realização dos objetivos de cada indivíduo no seio da organização. Aqui, é a organização que pertence aos indivíduos e não o oposto, por isso os critérios principais para alcançarem as metas a que se propõem são o respeito mútuo e a autorresponsabilização.

Como já foi referido, este tipo de cultura integra, geralmente, organizações compostas por profissionais liberais que, mesmo aceitando coordenação, não são simpatizantes do autoritarismo. A cultura Dionísio tende a evoluir para a cultura de Atena, ganhando mais profissionalização (Oliveira, 2014).

### **4.3 Cultura Organizacional da IGEC segundo o Modelo de Charles Handy**

A IGEC, enquanto ambiente institucional (Portela, 2003) e na perspetiva de Handy (1978), pode claramente inserir-se na Cultura regida por Apolo. Detentora de um ambiente estável e (até certo ponto) previsível – uma vez que segue, entre outros, manuais de procedimentos e códigos de conduta, e rege-se por um plano de ação anual,

sendo caracterizada pelo seus processos burocráticos -, a IGEC possui elevadas formalização e centralização, como se pôde observar (análise documental e notas de campo decorrentes da observação não participante). Conforme já foi mencionado, o caráter burocrático que a caracteriza, permite à IGEC a regulamentação das funções de cada membro, facilitando o controlo eficiente por parte do vértice hierárquico. Todos os profissionais têm plena consciência das tarefas e das posições que devem assumir (e fizeram questão de nos elucidar acerca das suas áreas de atuação nos primeiro e segundo dias de estágio, em que nos apresentaram a IGEC) e atuam de forma responsável e lógica para que a organização consiga alcançar um elevado grau de eficiência e eficácia.

No que se refere ao ambiente técnico (Portela, 2003), e por isso a uma perspetiva mais interna da organização, podemos concluir que a IGEC é regida pela Cultura de Atena. Isto porque, segundo o que pude observar, as equipas de reflexão, formadas por profissionais especializados e altamente competentes, priorizam claramente a concordância e a opinião da maioria, nomeadamente quando se reúnem para definir planos ou guias de ação (Anexo 1).

Pelo que pude perceber, apesar de atuarem sob ordens do vértice hierárquico, os grupos multidisciplinares da IGEC reúnem-se frequentemente com o propósito de discutir vários temas, e trabalham numa lógica de argumentação e cooperação que lhes permite resolver problemas mediante a criatividade, a lógica e a fusão das competências no trabalho em grupo. No fundo, são mobilizados esforços provenientes de diversas partes da organização para a resolução de problemas na concretização de uma atividade específica, e o trabalho é considerado ou avaliado – pela própria equipa de reflexão ou pelo vértice hierárquico – tendo em conta os resultados grupais obtidos e não os contributos individuais.

#### **4.4 Clima Organizacional: clarificação concetual**

O clima organizacional pode perceber-se através dos reflexos dos efeitos da cultura de determinada organização: o clima é influenciado pelo comportamento, pelo desempenho e pela motivação dos indivíduos, sendo também influenciador dos mesmos.

O clima define-se “[por um lado, como] o somatório das perceções, opiniões, atitudes e comportamentos individuais, (...) a compreensão que o sujeito faz da organização e das

relações sociais que lá se estabelecem [e, por outro lado, como] uma descrição coletiva do ambiente resultante da estruturação perceptiva do ambiente organizacional. (...) Não é um atributo dos indivíduos mas dos grupos e das organizações, tratando-se da personalidade da organização, que se constitui por efeito das múltiplas relações psicossociais que nela se vão estabelecendo” (Lobo, 2003: 22, citado por Brigas, 2012).

Para Litwin e Stinger (Gonçalves, 1997 citado por Missinuas, 2012) existem diversos fatores que influenciam o clima organizacional, são alguns deles:

i) fatores externos de natureza económica, social, tecnológica ou cultural que influenciam o funcionamento da organização; ii) a cultura do grupo profissional dominante; iii) evolução histórica da empresa, influência dos fundadores e ciclos de desenvolvimento; iv) estatuto jurídico da empresa, dimensão, fatores de proteção local, regional ou nacional; v) origem, formação e estilo de liderança dos atuais gestores de topo; vi) tipo de tecnologia dominante e grau de modernização tecnológica; vii) especialidade das organizações que operam no mercado social (educação, saúde, entre outras) e que estão sujeitas a uma tutela e a um enquadramento político-jurídico mais rígido.

Na opinião de Chiavenato (1994: 53 citado por Nunes, 2011), “o clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes, produzindo elevação do moral interno. É desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades”.

Percebe-se, assim, que fatores como o reconhecimento, a função e o progresso funcionam como reforços positivos que fomentam um clima saudável, uma vez que as necessidades pessoais e profissionais dos membros da organização são tidas em conta. Por oposição, fatores como o descontentamento com as políticas de administração, com o salário ou com as condições de trabalho poderão levar a um clima de tensão e insegurança entre os membros. Um bom clima organizacional não se alcança, assim, apenas através dos funcionários mas também, e fundamentalmente, através da posição assumida pelo gestor: “O gerente deve criar e desenvolver um melhor clima organizacional através de intervenções no seu estilo gerencial, no sistema de administrar pessoas, (...) na escolha do seu pessoal, no treinamento da sua equipa, no seu estilo de liderança, nos esquemas de motivação (...) e, sobretudo, nos sistemas de recompensas e remuneração” (Chiavenato, 1994: 53 citado por Nunes, 2011).

É nesta linha de pensamento que será apresentado Likert e a sua teoria de sistemas.

### **Teoria de Sistemas de Likert**

Para Likert, o comportamento dos funcionários de uma organização é causado, em parte, pelo comportamento administrativo e pelas percepções que conseguem retirar das condições organizacionais – condições como habilidades, competências e valores. Segundo esta perspetiva, os membros da organização agem de acordo com os comportamentos que podem observar: não se trata da realidade factual ou objetiva mas sim da realidade percebida (Moreno, 2012).

Likert concluiu então que existem quatro fatores principais que não só influenciam a percepção individual do clima, como também explicam a existência de microclimas no seio da organização. São eles:

- i) parâmetros relacionados com o contexto, a tecnologia e a estrutura, próprios da organização;
- ii) a posição hierárquica que o indivíduo ocupa e o salário que ganha;
- iii) fatores pessoais como a personalidade, as atitudes e o grau de satisfação;
- iv) a percepção que todos os indivíduos – desde funcionários a gestores de topo – têm do clima da organização (Moreno, 2012: 62).

As conclusões vão além quando Likert aponta três variáveis que determinam as características de uma organização:

- i) variáveis causais: são variáveis independentes que determinam em que sentido a organização evolui, tal como os resultados que obtém. Estas incluem apenas variáveis independentes suscetíveis de mudança e controláveis pela administração: a estrutura organizacional, as políticas, as decisões, os estilos de liderança, as habilidades e os comportamentos; as variáveis causais podem, assim, ser modificadas pela administração, e por serem independentes – de causa-efeito - se estas se alteram, outras variáveis serão também alteradas por arrasto; todavia, se as variáveis causais permanecerem sem qualquer modificação, geralmente não são influenciadas por variáveis de outro tipo (Moreno, 2012).

- ii) variáveis intermediárias: são variáveis que refletem o clima interno da organização: as relações interpessoais, a comunicação e a tomada de decisões. Constituem, no fundo, os componentes dos processos organizacionais de determinada instituição (Moreno, 2012).
- iii) variáveis finais: são variáveis dependentes que resultam do efeito conjunto das duas precedentes e constituem os resultados alcançados pela organização – a produtividade, os gastos, os ganhos e as perdas (Moreno, 2012).

A combinação destas variáveis e a interação entre elas determinam grandes tipos de clima organizacional que talvez se subdividam: os climas obtidos através desta subdivisão poderão traduzir-se desde o sistema mais autoritário ao mais participativo.

É desta ideia que surge a tipologia do clima organizacional de Likert, organizada em quatro tipos: Autoritário, Paternalista, Consultivo e Participativo. Os extremos – Autoritário e Participativo – dizem respeito a um clima aberto e a um clima fechado, respetivamente.

Segundo Zabalza (1996: 275 citado por Saraiva, 2014), um clima aberto é determinado por um ambiente laboral participativo no qual se potenciam as capacidades de trabalho de cada membro da organização, sendo também caracterizado pela relação saudável entre os superiores e os subordinados (Moreno, 2012); por outro lado, um clima fechado é marcado por um ambiente rígido, com normas fixas que definem o papel de cada membro na organização (Saraiva, 2014).

Sendo assim, temos, segundo Likert (citado por Saraiva, 2014; Moreno 2012), os seguintes tipos de clima:

- i) Autoritário: 1) as relações de poder são exclusivamente autoritárias, os hierarquicamente superiores não têm qualquer confiança nos subordinados e a interação/comunicação entre eles é escassa; 2) as decisões e os objetivos da organização são definidos pelo vértice hierárquico e são transmitidos mediante instruções e diretrizes específicas pouco motivadoras; 3) a comunicação ascendente, lateral ou descendente é praticamente nula; 4) existe, geralmente, uma organização informal que visa reduzir o controlo



formal efetivado pelo vértice hierárquico – esta organização informal é proibida, por isso o vértice hierárquico procura evitar o relacionamento interpessoal entre os subordinados; 5) é frequente que existam medidas disciplinares caso os membros da organização não obedeçam às regras e aos regulamentos internos ou não executem as suas tarefas de acordo com os métodos e procedimentos pré-estabelecidos; 6) raramente recompensam um funcionário pelo seu trabalho.

- ii) Paternalista: 1) as relações de poder são de natureza autoritária, porém verifica-se alguma confiança entre os superiores e os subordinados; 2) a maioria das tomadas de decisão ocorre a partir do vértice hierárquico, porém, ocasionalmente - e especialmente quando a aplicação prática dessas decisões envolve e se desenvolve (n)as camadas inferiores -, os superiores delegam funções decisórias aos subordinados; 3) as decisões são tomadas desvalorizando a cooperação e o trabalho em equipa; 4) os objetivos de trabalho provêm do vértice hierárquico, sendo permitido alguns comentários por parte dos subordinados; 5) a interação e a comunicação entre o vértice hierárquico e os subordinados são - além de pouco frequentes e encaradas com condescendência por parte dos superiores e com precaução por parte dos subordinados - fundamentalmente verticais e descendentes; 6) o controlo é consumado a nível superior, podendo verificar-se também a existência de sistemas de controlo intermédios: porém a interação pretende-se mínima, já que é facilmente considerada como uma ameaça aos objetivos e interesses da organização; 7) as recompensas e as medidas disciplinares são os métodos utilizados para motivar os trabalhadores.
- iii) Consultivo: 1) as relações de poder são de natureza consultiva e participativa – uma vez que os pontos de vista dos subordinados são tidos em consideração -, verificando-se uma relação de elevada – não completa ou definitiva - confiança entre os superiores e os subordinados; 2) os objetivos, embora provenham do vértice hierárquico, são previamente discutidos com os subordinados; 3) a comunicação é fundamentalmente descendente, contudo ocorre também comunicação ascendente e lateral; 4) a tomada de decisões é da responsabilidade do vértice hierárquico, porém as camadas inferiores podem participar no processo decisório que influencia o seu nível de atuação; 5) as recompensas e as medidas disciplinares têm como

finalidade motivar a base hierárquica, bem como satisfazer as suas necessidades de prestígio e estima.

- iv) Participativo: 1) as relações de poder baseiam-se na delegação de poderes e de responsabilidades, já que os superiores têm plena confiança nos subordinados e pretendem permitir a participação e compenetração intensa de todos os membros; 2) os objetivos são estabelecidos em conjunto, mediante a participação de todos os funcionários da organização; 3) a comunicação é realizada de forma descendente, ascendente e lateral; 4) os processos de tomada de decisão são da responsabilidade de todos os membros; 5) as relações interpessoais são apoiadas através da constituição de grupos espontâneos, visando desenvolver a confiança mútua independentemente da camada hierárquica em que os membros se situam; 6) o sistema de recompensas é frequentemente praticado, ao passo que as medidas disciplinares só se verificam em última instância.

#### **4.5 Clima Organizacional da IGEC segundo o Modelo de Likert**

Segundo as tipologias defendidas por Likert (Saraiva, 2014; Moreno 2012), a IGEC possui, na maioria dos aspetos perçecionados ao longo do estágio, um Clima Consultivo. Aquando da estadia na IGEC pude presenciar, tal como já foi referido, a natureza consultiva e participativa de todos os trabalhadores que, obedecendo às orientações que ditam o âmbito das suas funções e às demandas provenientes do vértice hierárquico, detêm a possibilidade de participar nos processos decisivos, especialmente quando tais decisões influenciam o seu nível de atuação.

A comunicação descendente, ascendente e lateral é fundamental na consecução dos objetivos, e geralmente é muito bem conseguida; a par disto, também a relação de confiança pode considerar-se elevada porque além de trabalharem em equipa há muitos anos, todos os funcionários mostram-se prestativos e disponíveis. É frequente ver o Senhor Inspetor-Geral descer até ao 5.º andar – onde passei a maior parte do tempo de estágio - para cumprimentar cada um dos funcionários que, salvo raras exceções, executam o seu trabalho com a porta do gabinete (na maioria individual) aberta, dando uma sensação de recetividade e transparência. Denota-se um ambiente sereno e agradável no que se refere às relações entre os colegas, independentemente da posição hierárquica ou da função que ocupam. Neste sentido, podemos considerar que a IGEC

possui também um Clima Participativo, no seguimento do que já foi justificado anteriormente.

Se é certo que o volume de trabalho é imenso, que o tempo para concretizar os objetivos é curto (como é o caso da atividade de Avaliação Externa das Escolas) e que são vários os recursos humanos e materiais a mobilizar, é também notório um ambiente de trabalho calmo e sereno decorrente, na minha opinião, da autonomia e da responsabilização de que os funcionários da IGEC são dotados.

Apresentada a organização quanto à sua estrutura, à cultura e ao clima, está enquadrado o meio onde desenvolvi o meu estágio curricular.

## **CAPÍTULO II**

### **PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

## 1. Introdução

Um projeto de investigação, mesmo que a uma pequena escala, deve associar um conjunto de atividades, minimamente coordenadas, onde estão estabelecidos pontos de partida e pontos de chegada, visando alcançar determinados objetivos definidos em função de uma qualquer necessidade sentida (Lima, 2006).

A conclusão do 2.º ano do Mestrado em Educação e Formação requer a elaboração de um projeto de investigação que incida numa temática ou numa problemática associada à área de especialização do próprio Mestrado.

Neste caso, como já explicitiei, a minha escolha foi a realização de um estágio curricular na IGEC onde pude desenvolver atividades propostas por dois departamentos, a saber: pela Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (também designada por ATISul), no 2.º andar, e pela Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE), situada no 5.º andar do edifício da IGEC. Nestes departamentos tive a possibilidade de estabelecer contacto direto com vários profissionais de excelência que me proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências já adquiridas ao longo da minha formação académica.

A escolha do tema do meu projeto de investigação decorre da fusão de dois interesses que sustentaram todo o meu trabalho desde o início: por um lado, o querer aprofundar áreas ainda pouco abordadas no âmbito académico e que me despertavam muito interesse por consistirem um desafio e porque pretendo construir um documento que seja inovador e sirva de base a pesquisas futuras e, por outro lado, o querer conhecer melhor e poder trabalhar a questão da Avaliação Externa das Escolas. Foi no decurso da minha presença no local de estágio que tomei conhecimento de uma atividade que me pareceu bastante interessante e de que pouco tinha ainda ouvido falar: a atividade desenvolvida pelas Escolas Europeias e a sua Avaliação Externa, denominada por *Whole School Inspection*.

O projeto delineado visa, então, conjugar os dois interesses acima enunciados, permitindo abordar as questões da Avaliação Externa das Escolas mas num contexto ainda pouco explorado que é o das Escolas Europeias.

Justificada a pertinência do objeto de estudo, definimos como objetivos primordiais da pesquisa:

- i) caracterizar as Escolas Europeias;
- ii) caracterizar a *Whole School Inspection* (WSI);
- iii) comparar os dois ciclos desenvolvidos na *Whole School Inspection*, identificando as principais diferenças entre ciclos;
- iv) aceder às representações de atores-chave sobre a atividade de *Whole School Inspection* nos dois ciclos de avaliação das Escolas Europeias.

Como meio de cumprir os objetivos a que me propus com a realização do presente projeto, optei por realizar um enquadramento teórico e temático assente em duas vertentes: nas ideias de melhoria e prestação de contas associadas à justificação de mecanismos de avaliação externa de escolas, e na aparente convergência das políticas educativas no contexto europeu.

Tendo em conta os objetivos gerais e o quadro teórico conceptual que enquadra o estudo apresento o projeto de investigação: ***Whole School Inspection nas Escolas Europeias: desafios e contradições.***

## **2. Enquadramento Teórico e Temático**

### **2.1 Ideias de melhoria e prestação de contas**

O contexto socioeconómico em constante alteração e a emergência de um mercado educacional globalizado conduzem a uma série de reformas educativas onde a avaliação não perde o seu papel central, pelo contrário, surgindo associada a políticas que justificam a pertinência destes processos como mecanismos de prestação de contas à tutela e à sociedade, bem como enquanto garantia da qualidade do serviço público da educação. A este propósito, Afonso refere que a avaliação “pressupõe a passagem de uma lógica de regulamentação normativa, hierárquica e centralizada, para uma lógica

mais horizontal de controlo social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas” (2007: 224).

Significando que a avaliação tem os propósitos de garantir o cumprimento dos aspetos previstos nos normativos que regem o setor educativo, bem como aferir o cumprimento, por parte das escolas, da missão que lhes está atribuída. Assim sendo, a avaliação deve responder perante a regulação sustentada por normativos e produzir informação passível de ser comparada e divulgada em função do interesse público.

É desta lógica, que perspetiva a escola como uma instituição que presta um serviço público e, por isso, deve ajustá-lo e justificá-lo aos seus consumidores, que nasce uma nova filosofia de gestão pública orientada para a prestação de contas, transparência e responsabilidade. A consecução destes novos modelos de gestão, tanto a nível nacional quanto transnacional, prima pela satisfação dos cidadãos através da aferição da qualidade do serviço público educativo (Grou, 2013).

Quando se refere à gestão pública da administração escolar, Afonso (2009) esclarece que a exigência no cumprimento de normas e regulamentos tem adquirido uma importância decrescente, ao passo que, e por oposição, a preocupação com a responsabilização e a prestação de contas sobre os resultados alcançados tem vindo a aumentar.

A prestação de contas, ou *accountability*, é usualmente percebida como “o resultado de um processo interno de recolha e de organização da informação, de discussão de resultados e de avaliação do desempenho orientado para os parceiros e para os cidadãos” (Oliveira, 2013: 61).

Barzanò completa a citação anterior, referindo-se ao conceito de *accountability* como sendo “um conjunto de mecanismos, formais e informais, que fazem com que as escolas respondam perante diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação” (2009: 28).

O modelo de *accountability* é, na perspetiva de Azevedo, composto por três dimensões, a saber: a informação, a justificação e a imposição. Assim sendo, “informar e justificar constituem duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*)” (2009: 59, citado por Oliveira, 2013).

Às dimensões enunciadas, Afonso acresce outras três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização, considerando-as de forma articulada: “Ao considerar que há diferentes modelos de *accountability*, [este autor afirma que] não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja (...) antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de auto-avaliação e/ou avaliação (...), incluindo processos congruentes de responsabilização” (Afonso, 2009: 16).

A relação entre a prestação de contas e a melhoria da qualidade tem merecido a atenção de muitos, provocando alguma controvérsia, como refere Barzanò, “os decisores políticos firmam que os procedimentos que obrigam as escolas a prestar contas são instrumentos importantes de melhoria, um meio para abrir o mundo da educação aos olhares da sociedade. Os académicos e os práticos são cada vez mais críticos desta concepção. As políticas de prestação de contas são vistas como um controlo mecânico e intrusivo, que impede que os profissionais expressem a sua criatividade e um sentido de responsabilização mais autêntico, que ameaça os valores educacionais mais importantes” (2009: 75).

De facto, a crescente consideração atribuída à publicação dos relatórios de avaliação externa e à criação de *rankings* pelos *média* – que relacionam intimamente os resultados, provenientes da avaliação, com a prestação de contas – faz-nos constatar o enfoque que se dá, por um lado, à prestação de contas à sociedade e, por outro, à importância de perceber em que medida os objetivos foram atingidos, os resultados foram satisfatórios e também em que âmbito se deve ou pode alterar e reorientar as políticas educativas nacionais (Grou, 2013).

No seguimento desta opinião, Clímaco esclarece que “a standardização dos exames, o uso de provas aferidas, a avaliação de escolas por entidades externas credíveis e a autoavaliação das escolas foram-se tornando obrigatórias e usadas como elementos reguladores das práticas educativas. (...) A publicitação dos resultados tornaram-se formas de prestação de contas da “qualidade educativa”, (...) cujos efeitos se fizeram sentir quer nas políticas de financiamento da educação, quer na crescente competitividade entre escolas para garantir a sua procura pelos melhores alunos, quer na invocação do direito parental de escolher a melhor escola para os seus educandos” (2010, s/p).



A opinião desta autora é clara e compartilhada na literatura por diversos autores: os *rankings*, como óbvios sinais de uma lógica de mercado, associados à prestação de contas, não medem a qualidade das escolas, nem retratam o seu desempenho, já que cada escola vive sob contextos sociais únicos e incomparáveis. É segundo a lógica que perspectiva, por um lado, a prestação de contas como atualização da comunidade educativa acerca dos resultados académicos alcançados pelos alunos e, por outro, encara a prestação de contas como impulso à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, que podemos concluir que enquanto a prestação de contas se dirige aos clientes, a melhoria assume-se “como um dispositivo de aprendizagem e desenvolvimento” (Bolívar, 1997, citado por Oliveira, 2013).

Perante a multiplicidade de pontos de vista e a dificuldade em conciliar ambos os constructos, Fialho contribui para a amenização do aparente conflito, defendendo que ambos os conceitos devem ser perspectivados como complementares porque, “se por um lado, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria, por outro, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para a prestação de contas” (Fialho 2009: 8, citado por Oliveira, 2013).

Assim, mediante os processos de prestação de contas e a aferição da qualidade das escolas, são relacionadas duas lógicas: a de prestação de um serviço público – neste caso a educação – em função dos clientes que devem receber informações regularmente; e a orientação para a melhoria interna, atendendo aos contextos e aos atores locais, aos seus projetos educativos e planos de ação. Posto isto, conforme nos refere Grou (2013), uma justa prestação de contas deve atentar na população escolar, nos contextos socioculturais e nos processos organizacionais e pedagógicos de cada instituição, mas também apoiar mecanismos para que se possa desenvolver enquanto organização e melhorar a qualidade do serviço prestado.

A avaliação da qualidade da educação assume uma importância crescente, muito devido a três tendências atuais e coincidentes: 1) as novas exigências socioeconómicas que projetam, mediante a perspectiva da globalização, o crescimento da competitividade associada a critérios de qualidade; 2) as crises económicas que potenciam a incapacidade de satisfazer as necessidades de ordem social; e 3) a descrença, por parte da opinião pública, na capacidade do Estado em dar resposta às necessidades de uma população cada vez mais exigente (Brigas, 2012).

Para além do que acima foi referido, e conforme sugere Lanford (1998), também influenciam a premência da existência de sistemas de avaliação a pressão pública, no sentido de ver tornados esclarecidos os investimentos feitos nas escolas; a individualidade ou “singularidade” de cada escola (que se apresenta única: ainda que as escolas partilhem o mesmo espaço, cada instituição possui uma gestão, relações interpessoais e recursos disponíveis próprios); e por fim, a crescente autonomia atribuída às escolas, com cada vez maior responsabilidade na definição das suas metas educativas, “obedecendo apenas a uma estrutura de enquadramento político constituída pelos objetivos gerais da política educativa” (Afonso, 2000: 202), definidos pelo MEC, o que leva, inevitavelmente, a mudanças na atuação do Estado (Lanford, 1998, citado por Brigas, 2012).

Concluimos que, tendo em conta o atual contexto, a avaliação de escolas pode definir-se como “um processo social diversificado nas suas práticas e que pressupõe a melhoria da qualidade dos serviços e ir ao encontro das expectativas e objetivos dos atores que fazem parte da organização escolar quer seja de modo direto como indireto, no quadro de uma lógica de prestação de contas (*accountability*) à comunidade escolar” (Pacheco, Sousa e Costa, 2015: 13).

Em síntese, a avaliação das escolas ganha obrigatoriedade, em quase todos os países desenvolvidos, desde os finais do século XX. Todas as transformações sociais, culturais e económicas que temos vindo a focar (ver Pacheco, Sousa e Costa, 2015: 22) podem assumir-se como causas da nova perspetiva que, de Estado provedor, aponta para a ideia de Estado Educador e Avaliador (Afonso, 2000), e a escola como responsável pela prestação de contas e garantia de qualidade. É neste sentido que, tendo como preocupações centrais os resultados e o desempenho, é reforçada a Avaliação Externa das Escolas e dos resultados dos alunos (Saraiva, 2014), articulada com a estimulação e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação.

## **2.2 Sinais de convergência das políticas educativas no contexto europeu**

A regulação das políticas educativas é referenciada em instâncias transnacionais que, devido às diretrizes que adotam, provocam a sua convergência.

Importa fazer uma revisão sumária dos pontos históricos que conduziram ao presente contexto:

A ambição por um novo relacionamento entre os Estados da Europa provém do início do século XX, porém, esta relação só foi concretizada com o fim da II Guerra Mundial (Lemos 2012).

Como forma de superar as dificuldades trazidas pela II Guerra Mundial e de unir as Nações Europeias, forma-se, em 1949, o Conselho da Europa. Por esta altura, os Estados, que se consideravam democráticos e de direito, seguiam o princípio de Keynes, segundo o qual todos os Estados deveriam providenciar todos os direitos fundamentais aos cidadãos, incluindo o direito à educação (Lemos, 2012).

A década de 50 é marcada pelo aparecimento do Tratado de Paris, em 1951, e do Tratado de Roma, em 1957; este último é o responsável pelo surgimento da Comunidade Económica Europeia (CEE) (Lemos, 2012).

O final da década de 50 é caracterizado pelo desenvolvimento económico, pelo crescimento industrial e pelos crescentes movimentos migratórios que contribuíram para a cooperação dos Estados nos domínios político, educacional e cultural (Marques et al., 2008, citado por Lemos, 2012).

Já no início da década em 90, mais propriamente em 1992, celebra-se o Tratado de Maastrich onde as questões da educação recebem uma maior centralidade, levando à afirmação da convergência da política da Europa (Marques *et al.*, 2008, citado por Lemos, 2012).

Em 1997, aquando do Tratado de Amesterdão, denotam-se algumas alterações nos campos político e social onde a expansão dos direitos da cidadania europeia - nomeadamente a livre circulação de serviços e capitais – trouxe uma comparação entre as qualificações dos sistemas educativos e dos Estados da então CEE, tal contribuiu para a criação e adoção de níveis europeus de qualificação (Marques *et al.*, 2008, citado por Lemos, 2012).

O novo milénio é caracterizado pela celebração de novas políticas que acompanharam, inevitavelmente, o surgimento da já designada União Europeia (UE). Nesta fase, a educação e a formação ganham um papel central e fundamental, definido e assumido

por Portugal na Cimeira de Lisboa, aquando da definição da Estratégia de Lisboa que visou transformar a Europa num local de economia do conhecimento que fosse capaz de criar um crescimento económico sustentável, facilitador da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e impulsionador da coesão social e onde os sistemas de educação e formação fossem exemplares, servindo de referência mundial de qualidade até 2010 (*site* oficial da União Europeia, citado por Lemos, 2012).

Assim, como meio de concretizar os objetivos delineados aquando da Estratégia de Lisboa, surge o programa “Educação e Formação 2010” com a proposta de implementação do Método Aberto de Coordenação (MAC) – o MAC teve como finalidade estabelecer diretrizes para que os Estados membros desenvolvessem boas práticas de governo, todavia, possibilitava-lhes, em simultâneo, a flexibilidade necessária para que optassem e adotassem as medidas para a sua execução, utilizando os níveis de referência (*benchmarking*), facilitadores da troca de aprendizagens entre os Estados (Costa e Pires, 2011, citado por Lemos, 2012).

Em 2006, o Governo português, não imune a estes modos de regulação transnacional e inspirado pelas inspeções europeias de educação, especialmente pelos modelos Escocês e Irlandês e pelo projeto *Effective School Self-Evaluation*<sup>7</sup> (ESSE) criado pela SICI, lançou um programa externo experimental de avaliação das escolas, coordenado pelo Ministério das Finanças e da Administração Pública e pelo Ministério da Educação. Tendo em vista “a elaboração de um plano de avaliação nacional dos estabelecimentos de ensino não superiores, de forma a melhorar a qualidade da educação e a possibilitar a criação de condições que conduzam à intensificação da autonomia das escolas. Como resultado desse programa é definida a realização da Avaliação Externa das Escolas (AEE)” (Lemos, 2012) que ficaria a cargo da então Inspeção-Geral da Educação (IGE).

Em suma, a convergência das políticas educativas europeias foi gradualmente emergente nos últimos 20 anos e promove, essencialmente, três aspetos: a crescente autonomia das escolas, a maior tendência para a descentralização dos sistemas de educação, e o aumento da AEE (Pires, 2009, citado por Lemos, 2012).

---

<sup>7</sup> Autoavaliação das escolas

### 2.3 G nese do projeto e op es metodológicas e processuais

O estágio curricular que desenvolvi no 2.  ano do Mestrado em Gestão e Organiza o da Educa o e da Forma o possibilitou-me conhecer, na generalidade, os departamentos da IGEC. Todos os colaboradores, bem como as fun es que desempenham, foram-nos apresentados logo nos primeiros dias de estágio.

No 2.  andar da IGEC, onde se encontra o departamento da Equipa Multidisciplinar da  rea Territorial do Sul (ATISul), cuja coordenadora   a Dra. F, tive a possibilidade de ter contacto constante com o trabalho dedicado   atividade avaliativa portuguesa e a todos os recursos humanos e materiais que tal envolve, mas foi no 5.  andar, onde se situa o departamento da Equipa Multidisciplinar da Educa o Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE), coordenado pela Dra. L e onde o Dr. HG, Inspetor dos ciclos Pré-Escolar/Primário da *Whole School Inspection*, e a Dra. HC, Inspetora do ciclo Secundário e coordenadora do grupo diretor da *Whole School Inspection* desempenham fun es, que tive a oportunidade de conhecer mais pormenorizadamente uma das Atividades Internacionais desenvolvidas pela IGEC: as Escolas Europeias (EE) - a abordagem às EE consiste no primeiro eixo do meu projeto de investiga o.

A dinâmica das EE surgiu em 1953 com o principal propósito de fundar um estabelecimento de ensino para alunos de diferentes nacionalidades, filhos de funcionários da Comunidade do Carvão e do Aço (atual União Europeia).

A *Whole School Inspection* (WSI)  , assim, o termo que designa a atividade de avalia o externa das EE - e consiste no segundo eixo do projeto de investiga o. Esta avalia o   realizada por equipas mistas e objetiva fomentar a autoavalia o nas EE, conferindo-lhes uma autonomia orientada pelas recomenda es dadas por normativos e pela própria equipa avaliativa WSI.

O primeiro ciclo da WSI teve início em 2011 e, completando o previsto ciclo de quatro anos de avalia o, terminou em 2015. O segundo ciclo de avalia o iniciou em 2016 e terminará em 2020. Apurar as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos da WSI consiste no terceiro eixo do meu projeto de investiga o.

Agregando os três eixos acima expostos e realizando uma alusão aos mesmos, temos o presente projeto cujo título  : ***Whole School Inspection nas Escolas Europeias: desafios e contradi es.***

## **2.4 Problemática/Questão de partida**

A problemática/questão de partida que serve de base à conceção do presente relatório é:

Qual é o papel da *Whole School Inspection* nas Escolas Europeias?

Então, é objetivo geral deste projeto de investigação caracterizar as Escolas Europeias, caracterizar a *Whole School Inspection* e comparar o primeiro e o segundo ciclos de avaliação externa.

### **Questões específicas e Objetivos**

A problemática acima apresentada desdobra-se em três questões que sustentam os objetivos específicos definidos, correspondentes aos três eixos de análise que nortearam o trabalho:

1. Como se caracterizam as Escolas Europeias?
  - a) caracterizar as Escolas Europeias;
  - b) aceder às representações e perspetivas da Dra. HC, coordenadora do grupo diretor e Inspectora do ciclo Secundário da WSI, acerca das Escolas Europeias;
  - c) aceder às representações e perspetivas do Dr. HG, Inspetor do ciclo Pré-Escolar/Primário da WSI, acerca das Escolas Europeias.
2. Como se caracteriza a *Whole School Inspection* nas Escolas Europeias?
  - a) caracterizar o mecanismo/processo de WSI desenvolvido nas EE;
  - b) aceder às perspetivas da Dra. HC acerca da atividade da WSI;
  - c) aceder às perspetivas do Dr. HG acerca da avaliação externa das EE.
3. Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de *Whole School Inspection*?
  - a) identificar e comparar as características do primeiro e do segundo ciclos de WSI nas EE, patentes nos documentos orientadores;

- b) identificar e comparar as características do primeiro e do segundo ciclos de WSI nas EE, na perspetiva dos atores.

## 2.5 Enquadramento metodológico

O projeto de investigação *Whole School Inspection nas Escolas Europeias: desafios e contradições* enquadra-se numa abordagem naturalista já que procura analisar “situações concretas existentes (...) sem intervenção, em termos de manipulação, (...) de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005: 43). A investigação naturalista integra o estudo descritivo, com características interpretativas, dos três eixos de trabalho já mencionados.

Para a concretização deste projeto procedemos à triangulação de diferentes técnicas de recolha e análise de dados, bem como à utilização de diferentes fontes de informação. Assim, recorreremos à pesquisa arquivística, à técnica da entrevista, em particular a condução de entrevistas semiestruturadas e respetiva análise de conteúdo, e à observação não participante.

A pesquisa arquivística baseia-se na análise de documentos previamente elaborados, e tem como principal finalidade permitir a aquisição de informações pertinentes que sirvam de resposta às questões às quais o projeto de investigação pretende responder. Neste sentido, o investigador poderá consultar informações que já tenham sido agrupadas e organizadas com finalidades específicas, não tendo que recorrer à informação original (Afonso, 2005).

Esta técnica de recolha de dados assenta na natureza dos documentos que podem ser oficiais, públicos ou privados (Afonso, 2005).

Os documentos oficiais são geralmente encontrados nos diversos departamentos da administração pública, como é o caso do MEC que arquiva, por exemplo, documentação das organizações escolares e educativas e publicações oficiais do Estado, das escolas e dos centros de formação; estes documentos abrangem também os registos estatísticos recolhidos pelos diversos departamentos do Estado (Afonso, 2005). Este tipo de documentos, no caso do presente projeto, refere-se à informação organizada e produzida pela IGEC no que se refere aos planos de atividades, aos registos das ações de Avaliação Externa das Escolas e à informação estatística acerca dos estabelecimentos de ensino, neste caso em específico, das EE.

Os documentos podem ser públicos ou privados. No presente estudo apenas recorremos a documentos públicos, os quais podem ser perspetivados como uma fonte de informação e abrangem as notícias acerca de educação e formação e a documentação distribuída ou vendida (Afonso, 2005). Um claro exemplo de documentos públicos utilizados no presente trabalho é a consulta dos *sites* da IGEC e das EE<sup>8</sup> e os documentos disponibilizados acerca da WSI que permitiram completar todos os capítulos do projeto, fornecendo livre e gratuitamente informação descritiva e estatística dos dados pretendidos.

Para aprofundamento de informações – que não se encontram disponíveis no *site* das EE -, procedi também à realização de entrevistas.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de informação mais comum aquando da elaboração de um projeto assente na investigação naturalista e caracteriza-se pela interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado (Afonso, 2005) a “fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (De Ketele e Roegiers, 1999: 22). Existem três tipos de entrevista consoante o seu grau de estruturação e liberdade: a entrevista estruturada ou dirigida, a não estruturada ou aberta e a semiestruturada.

Como forma de obter informações por parte do Dr. HG e da Dra. HC, recorri à realização de entrevistas semiestruturadas pois pareceu o método mais adequado para garantir, através da orientação aferida pelas notas, a resposta aos tópicos que me proponho a trabalhar no presente relatório. Este tipo de entrevista requiere a existência de um guião previamente estabelecido, onde constam questões orientadoras às quais o entrevistado pode responder conforme pretender, atendendo, a par disto, à necessidade de ter em consideração as questões de pesquisa específicas e os eixos estruturantes do projeto de investigação. Assim, o objetivo é que o entrevistado seja orientado pelo entrevistador acerca dos tópicos que deve abordar aquando da resposta, mas não condicionado no tipo de resposta que deve dar (Afonso, 2005), respeitando o fluir da resposta de acordo com os quadros de referência próprios do entrevistado (Quivy e Campenhoudt, 1995).

De modo a facilitar a interpretação dos dados recolhidos, o investigador deve processar as informações conseguidas em estado bruto, mediante a entrevista (Moraes, 1999), com

---

<sup>8</sup> <http://www.eurasc.eu/en>



recurso à construção de protocolos de entrevista; sujeita, depois, esses dados a um tratamento mais fino recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite uma descrição objetiva das informações, facilitando a reinterpretação do discurso do entrevistado, organizando-o e categorizando-o, logo tornando-o mais pormenorizado (Moraes, 1999).

Outra das técnicas fundamentais na recolha de dados é a observação não participante. Aqui o investigador é visto como sujeito central da investigação, é ele que regista os factos observados e limita ao máximo a sua intervenção em relação ao objeto de estudo, procurando focar-se na descrição dos acontecimentos, não interferindo no seu decorrer (objetiva neutralizar o enviesamento de dados). O observador não participante é considerado um sujeito neutro que faz um registo detalhado e exaustivo da situação observada (Goetz & LeCompte, 1988).

## **2.6 Apresentação e discussão dos resultados**

### **2.6.1 Como se caracterizam as Escolas Europeias?**

#### **Escolas Europeias**

##### **Escolas Europeias como atribuição da IGEC**

As Escolas Europeias (EE) constituem uma das atribuições da IGEC no âmbito do Programa de Atividades Internacionais. Assim, a IGEC assegura a representação nacional nas estruturas de gestão e inspeção das EE e visa cumprir, mediante a sua intervenção em 2016, os seguintes objetivos (*site IGEC*, 2016):

- i) participar nas reuniões do Conselho Superior, do Comité Orçamental, dos Conselhos de Inspeção e do Comité Pedagógico Misto, desenvolvendo a atividade inspetiva prevista nos regulamentos ou decorrente de mandatos específicos do Conselho Superior, dos Conselhos de Inspeção e do Comité Orçamental;
- ii) proceder a inspeções às EE analisando os resultados obtidos quanto ao nível atingido e quanto à qualidade dos métodos de ensino, apresentando aos diretores das escolas e ao corpo docente o produto das ações realizadas;

- iii) assegurar a tutela pedagógica dos professores dependentes da administração nacional e a respetiva avaliação estatutária;
- iv) participar na realização de avaliações externas às EE em conjunto com inspetores de outras nacionalidades (*Whole School Inspection*);
- v) participar em grupos de trabalho para elaboração de normativos/regulamentos/orientações/programas definidores do funcionamento das EE;
- vi) participar, juntamente com o Secretário-Geral e equipas inspetivas de nacionalidades mistas, nas avaliações de diretores e de diretores adjuntos das EE.

Atualmente a representação da IGEC nas EE é assegurada do seguinte modo (*site IGEC*, 2016):

- i) conselho Superior, em representação pelo Ministro da Educação;
- ii) conselho de Inspeção dos Ciclos Pré-Escolar e Primário;
- iii) conselho de Inspeção do Ciclo Secundário;
- iv) comité Administrativo e Financeiro.

## **História**

As Escolas Europeias (EE) foram lançadas em outubro de 1953 por iniciativa de funcionários da então Comunidade do Carvão e do Aço (CCA), antecessora da União Europeia (UE), com o principal objetivo de resolver os problemas associados à educação dos seus filhos e visando criar um espaço educativo onde alunos com nacionalidades e línguas maternas diferentes pudessem aprender em conjunto. Este projeto teve o total apoio do Governo do Luxemburgo onde, nesse ano, foi criada a primeira EE (*site IGEC*, 2016).

Em abril de 1957 a assinatura do Protocolo substituiu o nome de *Luxembourg School* para criar oficialmente a primeira, e agora apelidada de, *European School*. O primeiro *Baccalauréat* Europeu (BAC) - os exames do final do Ensino Secundário -, realizou-se nesta escola em julho de 1959 e a qualificação foi reconhecida, cumprindo os requisitos

de entrada em todas as universidades dos Estados membros (*site Schola Europaea*, 2016).

Esta experiência educativa foi entendida como positiva e produtiva pelos restantes Estados membros da CCA, já que exigia a cooperação dos respetivos Ministérios da Educação, encarregues de cooperar estreitamente na elaboração dos programas, no destacamento dos professores e na colaboração entre os diferentes sistemas inspetivos (*site IGEC*, 2016).

Dado o contexto de sucesso, e com o passar dos anos, foram abertas outras EE localizadas junto de instituições da UE (*site IGEC*, 2016). Atualmente existem 14 EE que acolhem um total de aproximadamente 26 000 alunos (*site Schola Europaea*, 2016). As EE estão distribuídas da seguinte maneira: cinco na Bélgica, três na Alemanha, duas no Luxemburgo, uma na Holanda, uma na Itália, uma na Grã-Bretanha e uma em Espanha (*site IGEC*, 2016).

**Quadro 1:** Escolas Europeias: Escola, Estado membro e Data de criação (*site IGEC*, 2016, e *site Schola Europaea*, 2016)

Escola	Estado membro	Data de criação
Luxemburgo I	Luxemburgo	1953
Bruxelas I	Bélgica	1958
Mol	Bélgica	1960
Varese	Itália	1960
Karlsruhe	Alemanha	1962
Bergen	Países Baixos	1963
Bruxelas II	Bélgica	1974
Munique	Alemanha	1977
Culham	Reino Unido	1978
Bruxelas III	Bélgica	1999
Frankfurt	Alemanha	2002
Alicante	Espanha	2002

Luxemburgo II	Luxemburgo	2004
Bruxelas IV	Bélgica	2007

As EE gozam do estatuto jurídico de instituições de ensino público, visto que se tratam de instituições de ensino oficial controladas pelos governos dos Estados membros da UE. Estas escolas têm uma coordenação intergovernamental realizada por representantes dos ministros europeus dos 28 Estados membros.

As EE regem-se pelo Estatuto das Escolas Europeias fixado por uma Convenção intergovernamental e assinado em 1957, no Luxemburgo, pelos Estados membros que pertenciam à então CCA. A Convenção foi ratificada pelas autoridades nacionais desses países signatários, de acordo com as fórmulas constitucionais próprias de cada um deles. Em Portugal, o diploma que ratifica a Convenção intergovernamental é o Decreto n.º 1/97, 3 de janeiro.

A então Inspeção-Geral da Educação (IGE) foi designada, a 22 de outubro de 1985, por despacho do Ministro da Educação e Cultura, como organismo interlocutor das EE, tendo, na mesma data, sido designado o Inspetor-Geral representante pessoal do Ministro no Conselho Superior das EE.

A criação de novas EE depende da deliberação, por unanimidade, do Conselho Superior (ver a composição do Conselho Superior no título *Órgãos de Gestão* presente neste relatório), também encarregue de determinar a localização de cada nova EE, mediante o estabelecimento de comum acordo com o Estado membro de acolhimento: este acordo deve esclarecer a disponibilização não remunerada e a manutenção de instalações adaptadas às necessidades da nova EE (Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, Artigo 2.º).

Em 2005 uma recomendação do Parlamento Europeu permitiu que os planos de estudo e os currículos das EE, incluindo a atribuição do diploma do BAC, fossem lecionados por escolas nacionais, denominadas Escolas Acreditadas. Este efeito de “contaminação” (Barroso, 2006: 45-46) que visa o empréstimo da política vigente no sistema das EE para o sistema educativo nacional dos países onde se encontram as Escolas Acreditadas, permite que estas escolas providenciem uma educação em tudo igual àquela que se pratica nas EE, estando sob dependência dos Estados membros que as implementam em termos administrativos, jurídicos e financeiros (*site IGEC*, 2016) – estão, portanto, fora do quadro administrativo e financeiro aplicável às EE que, segundo o Decreto n.º 1/97,

3 janeiro, Artigo 6.º, prevê que cada EE é dotada da personalidade jurídica necessária para a realização da sua missão; para o efeito, cada EE goza de uma autonomia de gestão relativamente às dotações inscritas na secção orçamental que lhe diz respeito (ver condições previstas no Regulamento Financeiro referido no Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, n.º 1, Artigo 13.º).

Atualmente existem 12 Escolas Acreditadas mas, brevemente, outras se seguirão (*site Schola Europaea*, 2016).

### **Missão e Organização Pedagógica**

O princípio estruturante da criação das EE consiste na escolarização, em conjunto, de jovens de diversas nacionalidades, línguas e culturas segundo o respeito pela diversidade cultural, objetivando desenvolver neles o espírito da solidariedade e da cidadania europeia, porém mantendo, em simultâneo, o amor e o orgulho pelas suas raízes nacionais (*site IGEC*, 2016).

A principal missão das EE consiste em:

*“provide a multilingual and multicultural education for nursery, primary and secondary level pupils. They are aimed primarily for children of staff of the European institutions”*<sup>9</sup> (*site Schola Europaea*, 2016).

A educação multilíngue e multicultural, a tolerância e o espírito de cooperação e diálogo são facilitados pela hipótese de cada aluno viver num ambiente multicultural, já que as escolas são frequentadas por discentes de muitas nacionalidades que têm espaços curriculares de convívio comuns, uma vez que o seu currículo integra a aprendizagem de múltiplas línguas europeias e também porque muitas das atividades desenvolvidas pelas EE visam promover a dimensão europeia das aprendizagens.

Com o objetivo de proporcionar a afirmação da identidade cultural dos alunos, as EE proporcionam e incentivam o estudo das suas línguas e literaturas nacionais como reforço do seu futuro desenvolvimento como cidadãos nacionais e europeus: para tal, as

---

<sup>9</sup> Proporcionar uma educação multilíngue e multicultural para alunos dos Ensino Pré-Escolar, Primário e Secundário. As Escolas Europeias são principalmente destinadas a filhos de funcionários das instituições europeias.

EE garantem aos alunos que frequentam as secções da respetiva nacionalidade, ao longo do ciclo Secundário, a aprendizagem das disciplinas de Filosofia, de Matemática, de Biologia, de Física e de Química nas suas línguas maternas; a visão global da Europa é promovida com o estudo, numa das línguas veiculares (alemão, francês, inglês), das disciplinas de História e Geografia (*site IGEC*, 2016).

## Objetivos

Os objetivos essenciais das EE foram determinados desde o seu início e encontram-se enumerados no seguinte depoimento ilustrativo do espírito europeu em que assenta este sistema de ensino:

*“Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great and good in the different cultures. (...) Without ceasing to look to their own lands with love and pride, they will become in mind Europeans, schooled and ready to complete and consolidate the work of their fathers before them, to bring into being a united and thriving Europe.”<sup>10</sup>*

(Marcel Decombis, Head of European School, Luxembourg between 1953 and 1960, in *site Schola Europaea*, 2016).

As EE assumem e descrevem um conjunto de objetivos relacionados com a aprendizagem de disciplinas - atribuindo uma importância extrema ao currículo e ao desenvolvimento de excelência de competências académicas e profissionais -, mas também com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais – evidenciando a utilidade de adquirir saberes e modos de agir referentes à cidadania e ao respeito pelos demais.

Constam como objetivos de ensino das EE a promoção da identidade cultural do aluno com o desenvolvimento da sua língua materna, a garantia de uma educação de alta qualidade que pretende favorecer uma perspetiva europeia e mundial através do ensino de línguas estrangeiras e do desenvolvimento de competências humanas e científicas, o incentivo à criatividade em diversas áreas artísticas e a promoção de uma vida saudável com recurso à prática frequente de exercício físico; as EE provêm ainda a orientação

---

<sup>10</sup> Educados lado a lado, imperturbáveis por preconceitos divisionistas, familiarizados com tudo o que é de bom nas diferentes culturas. (...) Sem deixar de olhar para as suas próprias terras com amor e orgulho, vão tornar-se europeus, escolarizados e preparados para completar e consolidar o trabalho dos seus pais, como meio de promover uma Europa unida e próspera.

profissional dos alunos e objetivam fomentar a tolerância, a cooperação e a comunicação com a comunidade escolar, como meio de cultivar o desenvolvimento pessoal, social e académico dos discentes (*site Schola Europaea*, 2016).

As EE definem também os princípios educacionais (*Educational Principles*, conforme são denominados no *site Schola Europaea*, 2016) que retratam o modo como se organizam a nível pedagógico: a instrução é lecionada nas línguas oficiais da UE de modo a permitir que o aluno salvasse e dê primazia à sua língua materna. Consequentemente, cada EE é composta por várias secções linguísticas, contudo os currículos e os programas (com exceção da disciplina de Língua Materna) são iguais em todas as secções. As EE garantem o respeito pelas convicções pessoais de cada aluno e contemplam, no currículo, a Educação Religiosa e a Ética.

### **Órgãos de Gestão**

Os órgãos de gestão comuns ao conjunto das EE são (*site IGEC*, 2016):

- i) o Conselho Superior;
- ii) o Secretário-Geral;
- iii) os Conselhos de Inspeção (Pré-Escolar/Primário e Secundário);
- iv) o Comité Pedagógico Misto (Pré-Escolar/Primário e Secundário);
- v) o Comité Orçamental.

O **Conselho Superior** é composto pelos Ministros da Educação dos Estados membros da UE que geralmente se fazem representar por altos funcionários dos seus ministérios. A presidência do Conselho Superior é exercida rotativamente, pelo período de um ano letivo, por um representante de cada Estado membro. Portugal assegurou a sua presidência nas EE nos anos letivos de 1994-1995 e 2006-2007. O Conselho Superior tem por competência, e em matéria pedagógica, definir a orientação dos estudos e a sua organização, sob parecer dos Conselhos de Inspeção (*site IGEC*, 2016) competentes.

Cabe ao Conselho Superior fixar os programas e os horários de todos os alunos, fazendo também recomendações quanto aos métodos didático-pedagógicos, cabe ainda ao Conselho Superior fixar a idade exigida para admissão nos diversos ciclos de ensino e definir as regras que aprovam os alunos para o ano seguinte, como forma de garantir a reintegração dos discentes em escolas nacionais, compete também ao Conselho Superior

assegurar a monitorização do ensino através dos Conselhos de Inspeção, definindo as regras de funcionamento destes Conselhos (Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, Artigo 11.º). A intervenção do Conselho Superior em matérias administrativa e orçamental consta, respetivamente, nos Artigos 12.º e 13.º do Decreto n.º 1/97, 3 janeiro.

O **Secretário-Geral** representa o Conselho Superior e dirige o Secretariado das EE que tem sede em Bruxelas (*site IGEC*, 2016).

Existem dois **Conselhos de Inspeção**: um para os ciclos Pré-Escolar e Primário, e outro para o ciclo Secundário. A presidência dos Conselhos de Inspeção é exercida pelo representante do Conselho de Inspeção do Estado membro que assegura a presidência do Conselho Superior (Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, Artigo 16.º).

Os Inspectores que compõem estes Conselhos são designados pelo Ministério da Educação de cada um dos Estados membros, sendo um Inspetor para o Conselho dos ciclos Pré-Escolar/Primário e um Inspetor para o Conselho do ciclo Secundário. Os Inspectores devem, entre outras atribuições, assegurar a qualidade pedagógica do processo de ensino-aprendizagem nas EE e nas respetivas secções linguísticas; devem também colaborar na avaliação dos professores (*site IGEC*, 2016).

O **Comité Pedagógico Misto** tem como competência dar parecer acerca de todos os documentos de carácter pedagógico antes de estes serem apresentados ao Conselho Superior para decisão (*site IGEC*, 2016).

O **Comité Orçamental** é constituído por peritos financeiros de cada Estado membro, que asseguram a equidade e a transparência dos orçamentos do Secretariado-Geral e das EE (*site IGEC*, 2016).

Cada EE é gerida por um Diretor coadjuvado por dois Diretores-Adjuntos, um para o ciclo Secundário, e outro para os ciclos Pré-Escolar e Primário. Os Diretores e os Diretores-Adjuntos são nomeados pelo Conselho Superior por um período de nove anos e têm nacionalidades diferentes (*site IGEC*, 2016).

Cada Estado membro possui uma Delegação junto das EE, esta é constituída por: o chefe de Delegação – representante do país no Conselho Superior -, o Inspetor dos ciclos Pré-Escolar e Primário e o Inspetor do ciclo Secundário – representantes nos



respetivos Conselhos de Inspeção -, e um técnico superior da área financeira – representante nacional junto do Comité Orçamental (*site* IGEC, 2016).

### **Programas e o BAC Europeu**

O ensino ministrado em cada EE oferece aos alunos a escolaridade até ao fim do ciclo Secundário. Pode incluir (conforme o Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, Artigo 3.º):

- um ensino Pré-primário;
- um ciclo Primário de cinco anos de ensino;
- um ciclo Secundário de sete anos de ensino.

Os programas, com exceção dos de Língua Materna, são iguais em todas as secções linguísticas. Os conteúdos são elaborados com a contribuição de Inspetores, de professores e de peritos das diferentes nacionalidades, tendo em consideração as exigências dos conteúdos programáticos dos Estados membros e a análise comparativa dos diferentes programas nacionais (*site* IGEC, 2016).

“O currículo é negociado (...) e apresentado nos Comités de Inspeção e no Comité Pedagógico. (...) Nos currículos há um tronco que é mais ou menos comum na Europa [porém existem] algumas sensibilidades que têm que ser respeitadas, sobretudo quando entramos em áreas de História e Política. Mas é um currículo construído em conjunto e tem que ter a aprovação de todos os Estados membros. (...) Tem que haver consenso sobre os conteúdos, a metodologia, e mesmo a estrutura: as disciplinas” (Anexo 2).

Este currículo é constituído pelas seguintes disciplinas obrigatórias: 1) Pelo menos duas disciplinas de línguas; 2) Matemática; 3) Uma disciplina científica (seja Biologia, Química ou Física); 4) História e Geografia (leccionadas numa das línguas veiculares: francês, inglês, alemão); 5) Filosofia; 6) Educação Física; 7) Ética e Religião.

Além das matérias de carácter obrigatório, os alunos podem escolher, de entre uma vasta gama, disciplinas opcionais como forma de complementar o seu estudo e os seus interesses (*site Schola Europaea*, 2016): “[As EE têm disciplinas opcionais] que vão desde a aprendizagem do Grego Antigo, do Latim, a uma terceira e quarta língua

estrangeira, de Economia... ao curso de aprofundamento de Língua Portuguesa. [Os alunos podem optar por frequentar] dois ou quatro tempos por semana” (Anexo 2).

“O programa das disciplinas (...) é igual em toda a parte, só uma é que não é: a Língua Materna, a língua I. [Esta] segue de perto o currículo do próprio país. O programa dado na língua materna [portuguesa, nas EE], é igual ao [lecionado em Portugal]. Tem que estar (...) alinhado. Há algumas orientações [acerca do currículo] que são genéricas, [porém] as EE, a título individual, podem também dar as suas orientações, é por isso que existem coordenadores de disciplina que são transversais a todas as secções.” (Anexo 2).

No final do ciclo Secundário, e para conclusão deste nível de estudos, os alunos são submetidos aos exames do *Baccalauréat* Europeu (BAC). “O BAC é elaborado por equipas de peritos nacionais dos diferentes” Estados membros (Anexo 2). Compreendendo os dois últimos anos do ensino Secundário nas EE ou nas Escolas Acreditadas, o BAC averigua e avalia a compreensão de um currículo abrangente e multilíngue que conjuga a linguagem, as ciências humanas e as ciências científicas, áreas compostas por disciplinas lecionadas em mais de um idioma.

É condição de admissão ao BAC a frequência, regular e consecutiva, dos 6.º e 7.º anos do ciclo Secundário (correspondentes, respetivamente, aos 11.º e 12.º anos de escolaridade em Portugal), numa das EE (*site* IGEC, 2016) ou numa Escola Acreditada.

A aprovação dos alunos no BAC confere-lhes um diploma reconhecido em todos os países da UE e ainda por outros, como os Estados Unidos e a Suíça, permitindo aos discentes candidatar-se a qualquer universidade ou instituição do ensino superior desses países (*site* IGEC, 2016; Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, Artigo 5.º).

As condições de acesso ao ensino superior nacional são regulamentadas por legislação anual própria, e o acesso ao ensino superior dos alunos portugueses é regido pelos regulamentos do regime especial ou do regime geral, conforme o estatuto pessoal dos alunos, sendo que os alunos familiares de funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro estão sujeitos ao regime especial de acesso, e os restantes discentes, ao regime geral. A Direção-Geral do Ensino Superior é o organismo do ME que tem a competência de deliberar as candidaturas ao ensino superior (*site* IGEC, 2016).

### **Apoio Educativo - Educational Support**

Atentando às necessidades de apoio educativo durante o percurso escolar, as EE proporcionam aos seus alunos diferentes modos e níveis de apoio, concebidos para assegurar a ajuda adequada aos discentes com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educativas especiais. Estes apoios são-lhes facultados em qualquer ponto do seu percurso escolar e visam desenvolver competências e potenciar a sua progressão, tendo em vista o sucesso na aprendizagem.

A fim de atender às necessidades individuais dos alunos, e com base na identificação precoce das mesmas, as EE promovem uma alargada variedade de métodos de ensino (*site Schola Europaea*, 2016).

Os tipos de apoio educativo prestados pelas EE são três: *general*, *moderate* e *intensive*<sup>11</sup> (*Policy on the Provision of Educational Support in the European School*).

O **Apoio Geral (*General Support*)** destina-se a qualquer aluno que apresente dificuldades numa disciplina específica ou requeira uma atualização acerca de uma determinada matéria devido, por exemplo, à entrada tardia na EE, a doença ou à assistência de aulas lecionadas numa língua estrangeira. Neste caso, o aluno precisará, provavelmente, de ajuda adicional na aquisição de estratégias eficazes de aprendizagem, por isso os apoios são garantidos dentro e fora da sala de aula pelo *Group Learning Plan*<sup>12</sup> (GPL) que trata de construir um plano de aprendizagens e de estabelecer objetivos através de um *Support Teacher*<sup>13</sup>.

O **Apoio Moderado (*Moderate Support*)** é uma extensão do *general support* e está previsto para alunos com dificuldades leves de aprendizagem ou para discentes que necessitam de um apoio mais dirigido. Este tipo de apoio pode ser apropriado para os alunos que apresentam dificuldades relativas às questões da linguagem ou a problemas de concentração. Aqui, é desenvolvido um *Individual Learning Plan*<sup>14</sup> (ILP) que inclui objetivos específicos de aprendizagem e critérios de avaliação do progresso e do sucesso dos alunos, tendo em conta o tipo de apoio fornecido. Os discentes que beneficiam do *moderate support* acompanham o currículo modelo/padrão e são avaliados segundo os objetivos de aprendizagem e os critérios estabelecidos para o seu ano de escolaridade. Este apoio é prestado a pequenos grupos de alunos com

---

<sup>11</sup> Apoio educativo geral, moderado ou intensivo

<sup>12</sup> Plano de aprendizagem em grupo

<sup>13</sup> Professor do apoio educativo

<sup>14</sup> Plano de aprendizagem individual

necessidades semelhantes ou, quando apropriado, é prestado individualmente, dentro ou fora da sala de aula. Caso seja necessário, o(s) professor(es) da(s) disciplina(s) que se apresentam mais críticas para os discentes podem optar por adaptar os métodos de transmissão de conhecimentos e de avaliação às necessidades destes alunos.

O **Apoio Intensivo** (*Intensive Support*) é fornecido aos alunos diagnosticados como detentores de necessidades educativas (tipo A e tipo B, abaixo explicitados). O principal objetivo deste tipo de apoio é proporcionar competências necessárias ao desenvolvimento do aluno, como conhecimentos acerca das disciplinas, habilidades e atitudes. O apoio é garantido, dentro ou fora da sala de aula, a um grupo de alunos que apresentem as mesmas dificuldades ou a nível individual mediante o *Individual Learning Plan* (ILP).

O *intensive support* compreende necessidades educativas de **tipo A** e de **tipo B**:

O *intensive support* de **tipo A** é definido por um médico/psicólogo/psicopedagógico e/ou um relatório produzido por um especialista que justificam a necessidade especial e individual do aluno; este relatório está sujeito à concordância dos pais e do Diretor. Os apoios de tipo A são destinados a alunos com necessidades educativas aos níveis cognitivo, emocional, comportamental ou físico. Os discentes que beneficiam deste tipo de apoio podem seguir o currículo modelo/padrão ou uma versão adaptada.

O *intensive support* de **tipo B** é aplicado em casos excecionais e decorre, geralmente, num curto período de tempo já que é especialmente concebido para alunos sem qualquer necessidade educativa especial mas que apresentam dificuldades em acompanhar o currículo modelo/padrão devido a, por exemplo, dificuldades linguísticas.

Assim, o tipo de apoio essencial a um aluno é selecionado e aplicado tendo em conta 1) as dificuldades demonstradas numa disciplina em particular, 2) a necessidade de recuperar o atraso numa das matérias, 3) as dificuldades de aprendizagem no geral, ou 4) necessidades educativas especiais.

As EE preocupam-se, para este efeito, em assegurar um suporte flexível que adapta as metodologias e as didáticas aos alunos e às suas necessidades (*site Schola Europaea*, 2016).

**Critérios que orientam a constituição das turmas**

Com um número máximo a rondar os 28 e os 30 alunos por turma (Anexo 2), as EE preocupam-se em atentar ao carácter de cada disciplina aquando da construção das turmas, assim, em “disciplinas do ensino Secundário que exigem trabalho laboratorial (...) a turma é dividida, e vamos ter, por exemplo, um 4.º A e um 4.º B na Química e na Física”, respetivamente (Anexo 2).

A constituição das turmas tem em consideração diversas variáveis fundamentais: a secção a que os alunos pertencem (definida tendo em conta a língua materna/língua I adotada, dependendo da nacionalidade de um dos pais), a língua estrangeira e o ano de escolaridade que devem frequentar. As disciplinas opcionais também constam uma variável importante, estando na base da formação de subgrupos constituídos tendo em conta a escolha da língua II, III ou IV ou de matérias “que vão desde o Grego Antigo ao curso de aprofundamento da Língua Portuguesa” (Anexo 2).

Dada a multiplicidade de variáveis muitas vezes difíceis de conjugar, “as variáveis pedagógicas podem não ser as que são mais seguidas”, assim é comum que, por exemplo, a disciplina de Educação Física seja lecionada logo após o almoço, todavia, conforme refere a Dra. HC em entrevista, os alunos têm horários ditos normais: “entram às 08h00 e saem às 16h00”, sendo que “não há desdobramento”, isto é, os alunos frequentam todas as aulas na mesma escola. E, portanto, “os meninos têm todas as facilidades”, mais acrescenta dizendo que “são meninos que do ponto de vista do estrato económico-financeiro são de um estrato elevado” (Anexo 2).

Devido ao contexto multicultural que fomenta o respeito entre crenças e nacionalidades, as EE promovem um ensino totalmente laico onde as questões do credo são tratadas com naturalidade, porém abordadas de modo sensível nas disciplinas que juntam vários tipos de alunos ou que tratam temas que podem causar tensão (como História, Geografia ou Política). A abordagem ao credo surge mediante disciplinas opcionais relacionadas com as Religiões “muçulmana, católica, cristã protestante, ortodoxa e judaica”; estas disciplinas “têm horários muito específicos e aí não [se encontram alunos de] várias nacionalidades (...) porque predomina o credo” (Anexo 2).

O facto de a maioria dos alunos ter uma nacionalidade, outros com duas e ainda outros discentes com três – “por exemplo, o pai é português, a mãe é sueca e o aluno nasceu na Bélgica... Os pais já lá residiam, já tinham dupla nacionalidade e podiam adotar a terceira nacionalidade” (Anexo 2) -, torna o processo de construção de turmas com

discentes de apenas uma nacionalidade muito difícil, por isso a variável a que se atribui mais peso aquando da colocação do aluno numa turma e/ou numa secção é a nacionalidade de um dos pais.

### **Condições de admissão dos alunos**

As EE foram criadas com o principal objetivo de receber os filhos dos funcionários das instituições europeias, contudo podem também admitir outros alunos, dependendo da capacidade de acolhimento de cada EE. A decisão de admitir mais alunos cabe ao Diretor (*site IGEC*, 2016).

Conforme já foi referido, as EE promovem uma educação multilíngue e multicultural nos três níveis de ensino: Pré-Escolar/Maternal, Primário e Secundário. Os alunos são admitidos na *nursery school* (Maternal) no início do ano escolar em setembro, caso tenham perfeito quatro anos de idade no decorrente ano civil. O ciclo Primário inicia também em setembro, e são aceites os alunos que, no decorrente ano civil, tenham feito seis anos de idade (*site Schola Europaea*, 2016).

Podem frequentar as EE três categorias de alunos:

- categoria I: alunos filhos de funcionários das instituições europeias, também considerados como os alunos de direito (Anexo 2); estão isentos do pagamento das propinas;
- categoria II: alunos filhos de funcionários de multinacionais ou instituições que têm acordos com a Comissão Europeia (Anexo 2); estes alunos têm as suas propinas pagas por essas empresas ou instituições;
- categoria III: alunos filhos de particulares, admitidos de acordo com a ordem de candidatura ao escasso número de vagas; estes alunos pagam as propinas fixadas pelo Conselho Superior (*Board of Governors*) (*site Schola Europaea*, 2016).

Em suma, o ensino é gratuito para os alunos filhos de funcionários das instituições europeias (Categoria I), é financeiramente assegurado pelas instituições que têm acordos com a Comissão Europeia (Categorias II) ou é assegurado pelo pagamento de uma propina cujo montante é fixado pelo Conselho Superior das EE (Anexo 3).

### **Avaliação dos alunos e equivalências**

No ciclo Primário, para cada área curricular, estão definidas as competências que os alunos devem procurar atingir, sendo avaliado o seu grau de consecução. No ciclo Secundário as classificações de cada disciplina são expressas segundo uma escala de 0 a 10, em que 6 representa a classificação positiva mínima (*site Schola Europaea*, 2016). “[Os alunos] têm sempre uma avaliação contínua, [os testes de avaliação] são elaborados ou pelo professor, ou, em alguns casos, poderão ser elaborados a nível de EE também” (Anexo 2).

As competências e aprendizagens adquiridas nas EE são equivalentes às promovidas nos sistemas educativos dos Estados membros. As condições de permissão de equivalência referentes aos sistemas Básico e Secundário do Sistema Educativo Nacional encontram-se legisladas e são da competência da Direção-Geral da Educação (*site IGEC*, 2016).

### **Destacamento e recrutamento de professores para as EE**

O conceito de recrutamento sugere a divulgação de uma vaga a ser ocupada por profissionais contratados para desempenhar uma função específica sob celebração de um contrato de trabalho – nas EE, neste caso.

O processo de destacamento, por seu lado, consiste em enviar, sob um carácter de mobilidade, professores que já tenham sido recrutados num dos Estados membros e já façam, por isso, parte do Sistema Educativo Nacional e dos quadros de escola ou agrupamento.

Neste sentido, o *site Schola Europaea* (2016) esclarece que as EE se encontram a recrutar:

- *Locally recruited teaching staff*<sup>15</sup>;
- *Teaching staff seconded by the governments of the Members States of the European Union*<sup>16</sup>;
- *Administrative and ancillary staff*<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Pessoal docente recrutado a nível local

<sup>16</sup> Pessoal docente destacado pelos Governos dos Estados membros da União Europeia

<sup>17</sup> Pessoal administrativo e auxiliar

Assim, os professores recrutados a nível local exercem um trabalho de complemento, sendo oficialmente denominados por *part-time teachers*, para as seguintes situações (*site Schola Europaea*, 2016):

- i) ensino da Religião: os professores de Religião devem ser nomeados pelas identidades competentes;
- ii) preenchimento de uma vaga divulgada mas não ocupada: sucede quando o Estado membro não realizou ainda o destacamento de um professor;
- iii) ensino de um curso composto por um reduzido número de aulas/horas que não justificam a criação de uma vaga a ocupar a tempo inteiro;
- iv) substituição temporária de professores (em licença médica, licença de maternidade, entre outros).

Os Inspetores têm a função de verificar se as qualificações dos *Chargé de Cours* são as adequadas para a lecionação dos cursos. Caso o Inspetor aprove as qualificações, deve informar as Direções das EE que procedem à contratação; caso o Inspetor não concorde com as qualificações apresentadas, a Direção das EE terá que encontrar outro docente com as necessárias competências, e o processo repete-se.

Os professores em regime de mobilidade devem ser selecionados pelo Estado membro e são tratados como destacados. Em seguida explico o processo de seleção e destacamento de professores realizado em Portugal, segundo os testemunhos da Dra. HC e do Dr. HG e das conclusões que retirei a partir da observação de três entrevistas de seleção e professores portugueses para as EE (Anexo 1 e Anexo 2).

O destacamento dos docentes para as EE rege-se “pelo estatuto do pessoal das EE (...). Os Estados membros não têm o mesmo procedimento, mas há algumas parecenças (...). [Em Portugal o destacamento é realizado mediante o respeito por] um despacho do Secretário de Estado” (Anexo 2).

Esse despacho prevê o cumprimento dos seguintes passos (Anexo 1 e Anexo 2):

- i) a IGEC, como entidade que participa nas estruturas de gestão das EE, toma conhecimento do horário disponível para um professor, afeto aos quadros nacionais, em mobilidade;
- ii) a IGEC dá a conhecer, na sua página, “os critérios [e] os requisitos necessários à ocupação da vaga”. Além disto, é publicado um anúncio “em jornais de expansão nacional”;



- iii) os professores “manifestam o seu interesse, apresentam os seus currículos” que serão analisados e avaliados em função da sua adequação às qualificações e perfis pretendidos;
- iv) após a análise dos currículos e da adequação dos perfis dos docentes, o grupo de seleção seleciona os candidatos que mais se adequam à vaga disponível, e é agendada e realizada uma reunião onde:
  - a) o grupo tenta perceber o nível de interesse e disponibilidade do professor – já que a mobilidade pode estender-se até nove anos e interessa à Comissão Europeia alguma estabilidade do corpo docente;
  - b) o grupo de seleção realiza “perguntas de carácter geral para ver o perfil do docente, [questionam] sobre a disciplina – principalmente [no que se refere à] didática e à metodologia – que [os docentes irão] lecionar [nas EE]” e procuram ainda perceber a competência linguística do candidato.
- v) o grupo de seleção seleciona o docente que melhor satisfaz os objetivos e dá-se início ao processo de destacamento.

O processo de escolha de um docente para preencher um horário em regime de mobilidade é iniciado no primeiro trimestre do ano civil para que o professor inicie funções em setembro, “mas não existe [uma data de início específica], e tem alguma continuidade [porque] depende do número de manifestações de interesse que [o grupo de seleção recebe], mas geralmente o processo demora uns três, quatro meses” (Anexo 2).

Fazem parte do **grupo de seleção**, que apresentará superiormente uma proposta com indicação de um nome para a mobilidade, o Inspetor nacional representante no Conselho de Inspeção das Escolas Europeias (pode ser o Inspetor dos ciclos Pré-Escolar/Primário ou a Inspetora do ciclo Secundário), um Inspetor com excelente domínio numa das duas línguas veiculares (francês, inglês), e um Inspetor cuja formação inicial é da área da didática para a qual se pretende selecionar o professor candidato (Anexo 1). Este grupo de três profissionais é, então, responsável pela seleção e pelo destacamento de docentes “que, em Portugal, já fazem parte do sistema [e dos] quadros de escola, já lecionam”, e procuram, aquando deste processo de auscultação de

docentes, encontrar e escolher “a nata da nata” já que o professor “vai lecionar uma disciplina em língua portuguesa, numa EE, [e] tem que representar o país, [mostrando] mérito, capacidade de adaptação e de integração em trabalhos de equipa, atualização didática e pedagógica e dominar, pelo menos, (...) uma língua veicular: ou o francês, ou o inglês” (Anexo 2), dado que Portugal tem secções na EE de Bruxelas II e na EE de Luxemburgo I.

### **Pré-requisitos exigidos aos professores destacados**

Os docentes que pretendem formalizar a sua candidatura a uma determinada vaga nas EE devem reunir um conjunto de competências profissionais, pessoais e sociais que garantam uma mobilidade segura e responsável. Segundo a Dra. HC e o Dr. HG (Anexo 2), alguns dos pré-requisitos exigidos a estes professores são:

- o professor tem, obrigatoriamente, que deter um vínculo definitivo ao MEC (*site* IGEC, 2016), pertencendo ao quadro de agrupamento ou ao quadro de admissão provisória de uma escola, na área da didática da vaga que se pretende ocupar (Anexo 2);
- os anos de experiência são definidos em cada anúncio, poderão, por isso, variar (Anexo 2); todavia o *site* da IGEC refere que o professor deve “estar em efetivo exercício das funções e ter experiência docente efetiva de, pelo menos, cinco anos” (*site* IGEC, 2016);
- o docente deve ter o domínio da língua ao nível da comunicação, o que não significa ser necessariamente fluente, mas que seja capaz “de comunicar, ler um texto” e compreender o seu sentido (Anexo 2);
- o professor deve demonstrar a sua frequente “atualização pedagógico-didática, a sua capacidade de integração no trabalho em equipa e de argumentar, de escutar e compreender (...), além do sentido de responsabilidade, da pontualidade e da assiduidade” (Anexo 2);
- o docente “deve saber trabalhar e saber estar e compreender um ambiente multicultural e multilinguístico [e demonstrar] capacidade de diálogo (...) face à direção (...) e toda a disponibilidade para participar nas atividades que a escola organiza” (Anexo 2).

Cada um dos Estados membros deve seleccionar e destacar um determinado número de professores de acordo com o número de secções e de alunos que tem nas EE.

### **Secções portuguesas**

Existem secções portuguesas em duas EE: a de Bruxelas II e a de Luxemburgo I. As secções portuguesas acolhem cerca de 600 alunos (*site IGEC*, 2016).

Portugal tem, atualmente, 31 professores em mobilidade nas EE, genericamente distribuídos da seguinte forma (Anexo 2):

**Quadro 2:** Distribuição dos professores portugueses destacados nas Escolas Europeias

<b>Ciclo/Função</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Escola Europeia</b>
Primário	10	Luxemburgo I
		Bruxelas II
Secundário	20	Alicante
		Varese
		Luxemburgo I
		Bruxelas II
		Bruxelas III
Diretor de Escola	1	Alicante

Destes, 29 professores lecionam, um é Diretor e um é conselheiro de educação, portanto não lecionam, na escola de Alicante, em Espanha.

O período de mobilidade é, conforme já foi referido, realizado ao abrigo do Estatuto do pessoal destacado das EE e tem uma durabilidade de até nove anos. Apesar de a lei portuguesa não considerar o prolongamento por mais tempo da mobilidade, de acordo com o Estatuto do pessoal destacado das EE, e “no superior interesse da escola, o destacamento pode ser relevante por mais um ano. Portanto os professores podem ficar, no total, dez anos” (Anexo 2).

O processo de anulação dos *contratos* que celebram a mobilidade dos professores está regulamentado, porém é moroso, e só é aceitável a pedido dos próprios docentes, devido a doença ou motivos de força maior e devidamente fundamentados, ou por incompetência para lecionar, justificada mediante a recomendação dos Inspetores que, nesse caso, realizam uma avaliação qualitativa das aulas (Anexo 2).

### **2.6.2 Como se caracteriza a *Whole School Inspection* nas Escolas Europeias?**

#### ***Whole School Inspection***

A organização pedagógica das EE é, como já vimos, definida pelo Conselho Superior que, além de fixar os programas e recomendar métodos didático-pedagógicos, assegura a monitorização do ensino das EE através dos Conselhos de Inspeção. Os dois Conselhos de Inspeção são constituídos por um Inspetor para o Conselho dos ciclos Pré-Escolar/Primário e um Inspetor para o Conselho do ciclo Secundário de cada Estado membro. Estes Conselhos têm como objetivo garantir a qualidade pedagógica do processo de ensino-aprendizagem nas EE através da *Whole School Inspection* (WSI).

#### **História**

De acordo com o Artigo 17.º da Convenção, e no que diz respeito às funções a desempenhar pelo Conselho de Inspeção (*Board of Inspectors*), é estabelecido que a *Whole School Inspection* (WSI) deve garantir a avaliação dos aspetos didático-pedagógicos das EE procedendo, para o efeito, às inspeções necessárias, ou seja, às inspeções em grupo como forma de complementar o trabalho dos Inspetores individuais, visando, com recurso às conclusões apuradas pela avaliação externa, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas EE através de uma coordenação eficaz e de uma supervisão de todas as áreas do currículo, fornecendo aconselhamento especialista e adequado de modo a assegurar e a difundir as boas práticas, promovendo a harmonização entre as secções e a autoavaliação destas escolas. (Common Framework for WSI, 2015: 3).

Foi em 2011 que Conselho de Inspeção aprovou a realização de avaliações efetuadas por equipas compostas por Inspetores de diferentes nacionalidades e dos três ciclos

referidos, de modo a garantir uma avaliação global do funcionamento pedagógico da escola.

O *Common Framework for WSI*, aprovado no Conselho de Inspeção Misto de 2011, é o documento que expressa e descreve, de modo coerente e transparente, todos os aspetos – desde metodologias, a critérios, indicadores e atores – afetos ao processo de avaliação externa nas EE. Este documento é alterado a cada quatro anos e visa, até aos dias de hoje, orientar e harmonizar o trabalho dos Inspetores, uma vez que sugere diretrizes referentes à avaliação das EE de forma prática e clara (*Common Framework for WSI*, 2015: 3).

A construção do *Common Framework for WSI* teve como base o documento *Quality Assurance and Development in the European Schools* (*Common Framework for WSI*, 2015: 3).

Em Dezembro de 2011 o Conselho Superior (*Board of Governors*) aprovou as *regras de procedimento* para o Conselho de Inspeção onde explicitou que os dois Conselhos de Inspeção devem estabelecer instrumentos de análise e critérios de avaliação que permitam assegurar a qualidade do ensino ministrado nas EE. Para o efeito, os Conselhos de Inspeção têm a responsabilidade de observar a prática letiva e de inspecionar os professores, as secções e o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas (*Common Framework for WSI*, 2015: 3).

A primeira fase da WSI teve início em 2011 e, completando o previsto ciclo de quatro anos, terminou em 2015 (Anexo 2). O final do primeiro ciclo de WSI trouxe a necessidade de criar um novo *Common Framework for Whole School Inspection in nursery/primary and secondary cycles*, elaborado pelo grupo diretor, aprovado após apresentação ao Conselho Superior, em abril de 2015, e tornado público depois de ser exposto aos Órgãos Pedagógicos, em outubro do mesmo ano (Anexo 2). Construído a partir da análise das reflexões realizadas pelas escolas avaliadas e pelos próprios Inspetores, este documento sugere as alterações propostas para a segunda fase de WSI, sugerindo uma abordagem valorativa da autoavaliação realizada pelas EE e também dos resultados do *follow-up*<sup>18</sup>.

Atualmente, e conforme esclarece a Dra. HC, coordenadora do grupo diretor (*steering group*), pretende-se “que as escolas [apresentem às equipas de inspeção que irão atuar

---

<sup>18</sup> Ação de seguimento/acompanhamento que os Inspetores da WSI realizam nas EE. Pode ser realizada à distância ou presencialmente, conforme seja a necessidade da escola.

no segundo ciclo da WSI] os pontos fortes e os pontos que necessitam de melhoria face ao primeiro ciclo” (Anexo 2) numa lógica de prestação de contas, percebendo-se também a promoção da melhoria da qualidade ao pretender identificar os pontos que carecem desta melhoria, revelando que as EE sabem onde precisam de atuar e melhorar. Em suma, os testemunhos recolhidos das EE – através das WSI e do respetivo *follow-up* (atividade sequencial) – serviram de base ao planeamento e à consecução do segundo ciclo de WSI, a decorrer entre 2016 e 2020.

### **Objetivos da WSI e da atividade de *follow-up***

Os objetivos da intervenção WSI são, segundo o *Common Framework for WSI* (2015: 6):

- promover a autoavaliação e o desenvolvimento contínuo para a melhoria das escolas;
- garantir a qualidade do próprio sistema educativo das EE através da recolha de informações objetivas, fiáveis e válidas;
- identificar, reconhecer e promover boas práticas nas escolas.

Além destes, constituem objetivos primordiais da WSI, numa lógica de controlo e verificação da conformidade com as normas, a verificação do cumprimento da missão que está atribuída às escolas e, essencialmente, a implementação dos planos plurianuais e anual nas EE. A elaboração destes planos deve ser realizada mediante a autoavaliação para que cada escola reflita sobre as suas práticas como meio de as melhorar.

### **Princípios gerais que regem a atividade da WSI e o *follow-up***

Um sistema de avaliação estruturado, guiado pela necessidade de garantir aspetos como a comparabilidade, a transparência, a sustentabilidade e a consciência do modo como a inspeção é realizada e os relatórios são elaborados, exige a criação de um conjunto de princípios gerais que rejam a atuação da WSI e da *follow-up Inspection*. São eles (*Common Framework for WSI*, 2015: 6):

- utilização de um conjunto de critérios e indicadores gerais;

- realização da avaliação externa em intervalos regulares, em princípio a cada quatro anos;
- conhecimento total do processo de autoavaliação de cada EE;
- utilização dos dados obtidos na autoavaliação como base à abordagem da WSI.

### **Campos de análise na WSI**

A atividade de avaliação externa nas EE é guiada por oito campos de análise desdobrados em critérios e indicadores que permitem equidade no que concerne aos aspetos tidos em conta, independentemente da equipa inspetiva ou da escola que avaliam, aquando da WSI. Estes campos são, segundo o *Common Framework for WSI* (2015: 6):

- i) Management and Organisation
- ii) School Ethos and Climate
- iii) Curriculum and Planning
- iv) Resources
- v) Teaching and Learning
- vi) Assessment and Achievements
- vii) Educational Support (General, Moderate and Intensive Support)
- viii) Quality Assurance and Development <sup>19</sup>

Estes campos de análise são apresentados, em pormenor, no título **Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos da WSI?**, presente neste relatório.

### **Organização da WSI**

O programa de WSI é coordenado por um grupo diretor (*steering group*) - responsável pela organização da *Whole School Inspection* e atualmente constituído por um Inspetor do ciclo Secundário holandês, uma Inspectora do ciclo Secundário finlandesa, uma Inspectora do ciclo Primário irlandesa, uma Inspectora do ciclo Secundário portuguesa e

---

<sup>19</sup> i) Gestão e Organização; ii) Ethos e Clima da Escola; iii) Currículo e Planeamento; iv) Recursos; v) Ensino e Aprendizagem; vi) Avaliação e Realizações; vii) Apoio Educativo (Geral, Moderado e Intensivo); viii) Garantia de Qualidade e Desenvolvimento

um representante dos diretores holandês, diretor da EE de Munique (Anexo 2) – aprovado pelo Conselho Comum de Inspeção (*Joint Board Inspection*) e cuja coordenação pertence à Inspetora HC.

Aquando da WSI, um dos Inspetores pertencentes ao grupo diretor ficará encarregue de coordenar a equipa de inspeção na atividade de avaliação externa às EE. A equipa é composta por quatro a seis profissionais, dependendo da dimensão da escola (*Common Framework for WSI*, 2015: 6): além dos profissionais afetos ao grupo diretor, a WSI requer também a participação esporádica de Inspetores de diferentes nacionalidades (Anexo 2).

Cada equipa de WSI deve incluir também um Diretor como membro permanente e cuja função é participar na avaliação de uma EE que não seja aquela onde exerce o lugar de Diretor. A ocupação deste cargo tem o objetivo de “promover uma maior participação, uma maior abertura das WSI, e também promover uma mais fácil disseminação dos resultados” (Anexo 2), consistindo numa das novas medidas tomadas para o segundo ciclo de avaliação.

A equipa pode também integrar, caso seja necessário, um perito de uma área específica que se pretende avaliar (*Common Framework for WSI*, 2015: 6).

A equipa da WSI deve ser composta por Inspetores que sejam capazes de comunicar numa língua comum, a fim de garantir uma comunicação fluida entre todos os atores envolvidos no processo avaliativo. O grupo diretor deverá ainda atentar à formação de equipas constituídas segundo um sistema de rotatividade para que as avaliações externas às EE sejam sujeitas à perspetiva de diferentes Inspetores, de forma a reforçar a harmonização, a credibilidade e a comparação de resultados (*Common Framework for WSI*, 2015: 6).

### **Constituição de equipas de Inspetores para a WSI**

A indicação dos Inspetores surge da proposta da coordenadora do grupo diretor que, como responsável deste grupo, ausculta os restantes membros da equipa e caso haja concordância relativamente ao convite a um Inspetor, é a coordenadora quem contacta diretamente com os colegas cujos perfis se adequam, a fim de conhecer o interesse que têm ou não na função. A proposta de convite de um Inspetor é feita “à presidência das EE e ao Secretário-Geral” e, a concretizar-se a integração na equipa, o grupo diretor



deve informar o “Comité Pedagógico e o Conselho de Inspectores Misto Pré-Escolar/Primário e Secundário” de que existe um novo membro na equipa da WSI (Anexo 2).

Constam como pré-requisitos à seleção de um Inspetor (Anexo 2):

- domínio da língua inglesa;
- experiência, no seu país, na avaliação de escolas;
- vontade em pertencer à equipa e compromisso para com a mesma.

Os Inspectores designados para representar os seus países nas estruturas de gestão das EE veem o seu tempo de trabalho nestas escolas decidido pelos respetivos Inspectores-Gerais, sendo “destacados pelas Inspeções nacionais”: “incumbe às Inspeções de cada [Estado membro] destacar um elemento para o Pré-Escolar e para o Primário, [e outro elemento] para o Secundário. Durante o tempo que a Inspeção-Geral entender. Não compete à Comissão Europeia” dar parecer ou ter influência no destacamento dos Inspectores nacionais (Anexo 2).

### ***Whole School Inspection* nos ciclos Pré-escolar/Primário e Secundário**

A WSI promove, nas EE, a avaliação externa da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da eficácia global de cada escola, visando melhorar a qualidade da educação. De modo a garantir a execução deste objetivo, a WSI fornece um *feedback* constante, possibilita e incentiva a análise e a reflexão por parte de todos os envolvidos no processo avaliativo e fornece recomendações acerca das áreas a melhorar ou a desenvolver: a garantia da qualidade é da responsabilidade de cada EE que deve ter a capacidade de se autorrenovar (*Common Framework for WSI*, 2015: 5) e de encontrar estratégias que potenciem o sucesso educativo.

A garantia da qualidade pode ser assegurada mediante o domínio de dois aspetos:

- i) cada EE deve possuir um sistema de métodos suficientemente precisos que lhe permita analisar o contexto, identificar a área de melhoria e agir de modo específico, garantindo uma evolução positiva;
- ii) cada EE deve elaborar um plano de processo (*planning procedures*) referente ao planeamento e à implementação de diferentes e diversificados projetos de

desenvolvimento, de modo a optar pela solução que mais contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e para o bem-estar global da escola (*Common Framework for WSI*, 2015: 5).

A autoavaliação das EE constitui uma parte fundamental aquando da avaliação externa, uma vez se pressupõe contínua, logo, poderá fornecer aspetos importantes a ter em consideração pela WSI: ambas, a autoavaliação e a avaliação externa, devem reunir esforços e conclusões como meio de potenciar o desenvolvimento da escola.

A autoavaliação permite ainda monitorizar os processos internos da escola, bem como avaliar o desempenho e a eficácia da mesma. Assim, a autoavaliação, desenvolvida por cada uma das EE, possibilita a construção e a atualização constante do *Multi Annual School Plan* (MASP), do *Annual School Plan* (ASP), dos *Action Plans* (AS)<sup>20</sup> e dos planos de desenvolvimento profissional contínuo, que mapeiam as prioridades para a ação (*Common Framework for WSI*, 2015: 5).

### **Atividades Pré, Durante e Pós Inspeção: segundo ciclo de WSI**

#### Atividades pré-inspeção (*Pre-inspection*)

O cronograma das visitas da WSI é disponibilizado com antecedência, tal como a informação que anuncia às escolas a avaliação externa. O Inspetor coordenador (*coordinating inspector*) da atividade deve servir de elo de ligação entre a restante equipa WSI e a escola durante todo o processo, enquanto o Comité Pedagógico acompanha de perto todos os procedimentos (*Common Framework for WSI*, 2015: 7).

Posto isto, é da responsabilidade do Inspetor coordenador manter um contacto frequente com o Comité Pedagógico e com todos os membros da equipa inspetiva, aprovar as datas da intervenção e organizar a atividade de avaliação, solicitando documentos relevantes, cabe também ao Inspetor coordenador, em cooperação com os restantes membros da equipa de avaliação, decidir quais são as áreas a focar aquando da WSI (*Common Framework for WSI*, 2015: 7).

Por consequência, os órgãos de gestão das EE devem apresentar todos os documentos relevantes, incluindo os resultados da autoavaliação/*follow-up*, o *Multi Annual School Plan*, o *Annual School Plan*, os *Action Plans* e o planeamento de desenvolvimento

---

<sup>20</sup> Plano plurianual, Plano anual e Planos de ação

profissional contínuo, devem ainda informar os professores, os alunos e os pais sobre o propósito da inspeção e, por último, é também da sua responsabilidade elaborar e propor, quatro semanas antes da intervenção, um cronograma, definido em cooperação com o Inspetor coordenador, que guie a visita à escola (*Common Framework for WSI*, 2015: 7).

#### Atividades durante a inspeção (*In-School*)

As equipas de avaliação irão requisitar e reunir algumas evidências durante a visita (*Common Framework for WSI*, 2015: 7):

- solicitam o *follow-up* apresentado pela escola;
- requerem uma apresentação, realizada pelos órgãos de gestão da escola, sobre os pontos fortes e as medidas para a melhoria já efetivadas, indicando também as áreas que devem ser melhoradas;
- visitam as turmas: os Inspetores observam uma amostra representativa de aulas de todos os ciclos, secções e disciplinas;
- atentam no processo de transição Pré-Escolar/Primário e Primário/Secundário;
- consideram os recursos humanos e materiais, o aspeto financeiro, entre outros;
- examinam os documentos de planeamento: MASP, ASP, AP <sup>21</sup>, entre outros;
- atentam aos procedimentos e aos documentos relativos à avaliação;
- realizam reuniões com a Direção, os órgãos de gestão intermédia quando existam, os representantes dos coordenadores/professores/pais/alunos e outros participantes relevantes.

#### Resultados da inspeção (*Outcome of the inspection*)

Os resultados da inspeção são comunicados à Direção da escola ainda antes da elaboração do relatório final definitivo. Esta comunicação passa por prover um *feedback* oral à Direção, logo após a conclusão de cada visita da equipa inspetiva, passa também

---

<sup>21</sup> *Multi Annual School Plan, Annual School Plan, Action Plans*

por dar a conhecer à Direção da EE um relatório provisório, apenas para efeitos de verificação, que expressa, juntamente com as conclusões e as recomendações gerais, a avaliação final tendo em conta as seguintes categorias: *NA = not yet achieved*; *PA = partially achieved*; *SA = satisfactorily achieved*; *FA = fully achieved* <sup>22</sup>, e por último, a equipa avaliativa deve enviar para as escolas o relatório final, seis semanas após a conclusão da WSI. A comunicação dos resultados da avaliação aos funcionários, pais e alunos cabe aos órgãos de gestão da escola (*Common Framework for WSI*, 2015: 8).

#### Atividades pós-inspeção (*Post-inspection*)

Depois da visita às escolas, as equipas inspetivas estão encarregues de cumprir as seguintes etapas (*Common Framework for WSI*, 2015: 8):

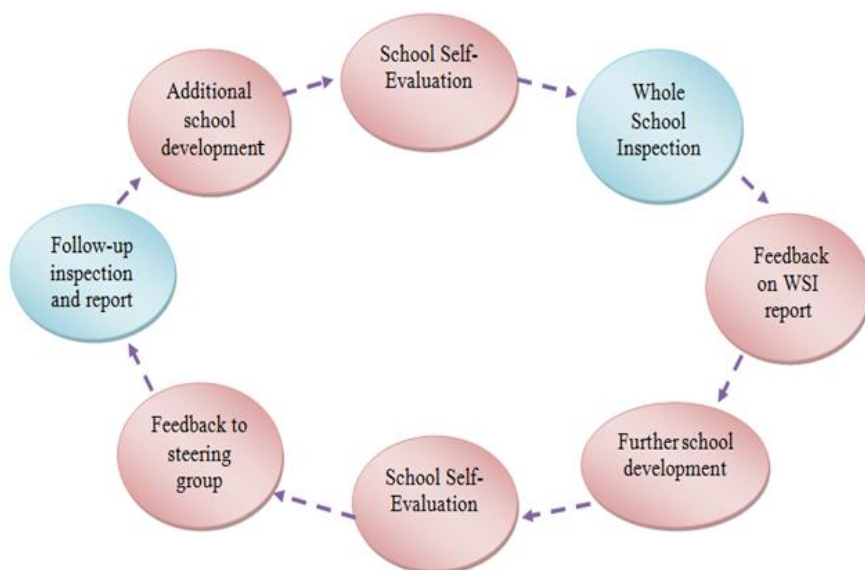
- i) elaborar um relatório que estimule e apoie os processos internos da EE: as escolas deverão focar-se e basear-se nas recomendações expressas nesse relatório;
- ii) receber o relatório, já analisado pelos órgãos de gestão da escola, passadas seis semanas da intervenção: no relatório deve constar um plano de melhoria – que deve definir as ações a realizar a curto e longo prazo, os papéis e as responsabilidades atribuídas aos funcionários da escola e os métodos utilizados na autoavaliação que monitorizará o processo de melhoria e desenvolvimento - elaborado pela escola, em resposta às recomendações;
- iii) passados dois anos da intervenção, a Unidade Pedagógica deve contactar a escola avaliada e solicitar um relatório de *follow-up* (*follow-up report*) sobre a evolução desde a inspeção;
- iv) após a receção do relatório de *follow-up*, o grupo diretor deve realizar uma *desk research* (pesquisa documental). Em consequência desta pesquisa, o grupo WSI pode notar necessária uma visita de *follow-up* à escola.

---

<sup>22</sup> NA = ainda não alcançado; PA = parcialmente alcançado; SA = satisfatoriamente alcançado; FA = plenamente alcançado

O diagrama apresentado em seguida pretende ilustrar a inter-relação entre a avaliação externa e a autoavaliação durante o ciclo de quatro anos, neste caso durante o segundo ciclo WSI, e sintetizar, esquematicamente, as etapas por que passa uma atividade inspetiva: o antes, o durante e o depois:

**Diagrama 1:** Inter-relação entre a avaliação externa e a autoavaliação: ciclo de quatro anos



Fonte: *Common Framework for WSI in nursery/primary and secondary cycles* (2015: 5)

Conforme podemos perceber, a WSI reforça a importância de procedimentos de autoavaliação nas escolas, sugerindo que a autoavaliação seja o ponto de partida da WSI, sendo que é um processo cíclico e de contínua evolução. Assim, segundo o representado no diagrama, a avaliação das EE segue os seguintes passos:

- i) autoavaliação da escola (*School Self-Evaluation*): a EE deve efetuar uma autoavaliação constante e contínua que se apresente clara, não só para a comunidade escolar como também para a WSI ou para o restante público interessado. Esta autoavaliação é guiada pelos critérios e indicadores que a WSI utiliza nas suas avaliações e que, antes da intervenção, faz chegar a cada uma das EE;
- ii) *Whole School Inspection*: a WSI realiza a intervenção a cada uma das EE;
- iii) relatório de *feedback* da WSI para a escola (*Feedback on WSI report*): a WSI elabora um relatório onde consta o *feedback* da avaliação externa: os pontos

fortes, as áreas de melhoria e as recomendações que a escola deve ter em atenção;

- iv) maior desenvolvimento escolar (*Further school development*): objetiva-se o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação, tanto por parte da WSI, como do lado da EE. Assim, a EE beneficiária da inspeção e do relatório deve mobilizar professores e alunos de modo a confrontar e a comparar as suas perspetivas face às conclusões da equipa inspetiva;
- v) autoavaliação da escola (*School Self-Evaluation*): a EE deve realizar, continuamente, uma autoavaliação tendo em vista a conceção do plano de melhoria;
- vi) *feedback* da escola para o grupo diretor (*Feedback to steering group*): junto ao envio do relatório, a WSI envia à escola um formulário onde a EE deve expor o seu plano de melhoria em resposta às, geralmente, cinco ou seis recomendações feitas. O formulário deve ser preenchido e reenviado para a equipa dentro de seis semanas;
- vii) relatório de acompanhamento da WSI para a escola (*Follow-up Inspection and report*): a equipa da WSI responde ao formulário, apoiando e incentivando o plano de melhoria ou propondo outras diretrizes de melhoria, percebendo-se uma clara intenção de que estes processos impulsionem movimentos da escola no sentido de promover a melhoria do serviço prestado;
- viii) desenvolvimento adicional da escola (*Additional school development*): dois anos depois, o mesmo formulário é reenviado à EE para que, após autoavaliação, a escola detete se ocorreu uma mudança positiva e se o plano de melhoria foi desenvolvido (Anexo 1).

Tal como já foi referido anteriormente, a autoavaliação, incluindo “processos congruentes de responsabilização” (Afonso, 2009: 16 citado por Grou, 2013: 66) deve anteceder e proceder ao processo de prestação de contas. No caso específico das EE, a prestação de contas serve não só como meio de dar a conhecer à WSI os processos internos às escolas, como também orientar para a melhoria interna, tendo em

consideração todo o contexto envolvente, tal como os agentes educativos e os planos de ação.

Terminado o ciclo de avaliação externa, a equipa da WSI elabora um relatório geral – que apresenta ao Conselho de Inspeção Misto e ao Comité Pedagógico - baseado nos relatórios individuais das escolas, definindo conclusões e recomendações com o objetivo de desenvolver positivamente o sistema. Este relatório geral, bem como o processo de inspeção WSI, será revisto e atualizado a cada quatro anos (*Common Framework for WSI*, 2015: 8) e consiste, por si só, num instrumento de *answerability*<sup>23</sup>.

### **Composição do relatório final e do formulário enviado às EE**

O relatório final da avaliação externa é composto por três páginas: a primeira é *standard* e contém o nome dos integrantes da equipa avaliativa, a metodologia de avaliação adotada pela WSI e outras informações de carácter introdutório. As segunda e terceira páginas do relatório respondem aos campos<sup>24</sup> considerados na WSI e esclarecem os pontos fortes (do funcionamento) da escola e as áreas de melhoria de forma clara, sintética e transparente para que não surjam dúvidas de interpretação (Atividade 29 setembro 2015, Anexo 6).

O formulário enviado para a escola (Anexo 4) aquando do envio do relatório final apresenta a seguinte estrutura:

**Coluna A:** preenchida pelas escolas seis semanas após a receção do relatório WSI - as escolas devem explicitar as atividades planeadas tendo em conta as recomendações: o Plano de melhoria

**Coluna B:** preenchida pela escola dois anos após a avaliação externa – a escola deve apresentar as suas constatações acerca da progressão já alcançada

**Coluna C:** preenchida pela equipa de inspeção – a equipa avaliativa deve tecer comentários e dar *feedback* relativos à coluna B e, caso seja necessário, expor questões e/ou dúvidas dos Inspetores

---

<sup>23</sup> Azevedo (2009) refere-se ao termo *answerability* como a “obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações”, em referência à *accountability* (prestação de contas) da WSI face ao Conselho de Inspeção Misto e ao Comité Pedagógico.

<sup>24</sup> i) Gestão e Organização; ii) Ethos e Clima da Escola; iii) Currículo e Planeamento; iv) Recursos; v) Ensino e Aprendizagem; vi) Avaliação e Realizações; vii) Apoio Educativo (Geral, Moderado e Intensivo); viii) Garantia de Qualidade e Desenvolvimento

A **Coluna C** do formulário dedica-se, conforme explícito, à exposição de questões e/ou dúvidas dos Inspetores que surgem aquando da análise das respostas da escola; essas dúvidas devem ser esclarecidas pela escola através do envio de documentos adicionais para a equipa WSI (Anexo 1).

Caso se justifique, a equipa reformulará o relatório final. Todavia estas modificações só são possíveis com recurso a provas factuais. Além disto, todos os aspetos que constem no relatório final e que tenham sido apoiados em julgamentos/impressões/apreciações não são alteráveis, já que dependem da análise dos Inspetores, profissionais conscientes e competentes (Anexo 1).

### **2.6.3 Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de *Whole School Inspection*?**

#### **Diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de WSI**

A Convenção relativa ao Estatuto das Escolas Europeias, ratificada em Portugal pelo Decreto n.º 1/97, 3 janeiro, determina que:

- i) os Conselhos de Inspeção asseguram a qualidade do ensino procedendo às inspeções necessárias;
- ii) as inspeções poderão ser em grupo (...) para que as escolas possam ser avaliadas em todos os seus aspetos e para que seja promovida a autoavaliação das escolas.

Conforme já foi visto, foi em 2011 que os Conselhos de Inspeção aprovaram as inspeções realizadas em equipas, constituídas por Inspetores afetos aos ciclos Pré-Escolar/Primário e Secundário. Dado este contexto, a avaliação externa das EE, realizada pela *Whole School Inspection*, iniciou o seu primeiro ciclo em 2011. Terminado do primeiro ciclo (em 2015), a WSI deu início ao segundo ciclo, a decorrer de 2016 a 2020.

Como meio de identificar as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de WSI, procedo, em seguida:

- i) à análise de conteúdo de duas entrevistas realizadas à Dra. HC, Inspetora do Ciclo Secundário e também coordenadora do grupo diretor da WSI, e ao Dr. HG, Inspetor dos Ciclos Pré-Escolar e Primário;



- ii) à análise e comparação do *Common Framework for Whole School Inspections in nursery/primary and secondary cycles 2015* – que orienta a atividade avaliativa da WSI no segundo ciclo – face ao *Common framework for whole school inspections in nursery, primary and secondary cycles 2011* - que guiou o processo no primeiro ciclo de avaliação externa.

O trabalho que se segue pretende explicitar, de modo sintético:

- i) a entidade responsável pelo apuramento das consequências do primeiro ciclo e pela conceção do relatório final;
- ii) a metodologia utilizada para avaliar o primeiro ciclo de WSI;
- iii) as consequências do primeiro ciclo de WSI;
- iv) os campos focados no relatório final do primeiro ciclo;
- v) as razões que estiveram na base das alterações para o segundo ciclo de WSI;
- vi) a análise do *Common Framework for WSI 2011* e do *Common Framework for WSI 2015* e a consequente comparação dos Campos, dos Critérios e dos Indicadores que orientam a atividade inspetiva;
- vii) a análise do *Common Framework for WSI 2011* e *Common Framework for 2015* e a identificação de informações/orientações alteradas ou acrescentadas para este segundo ciclo de WSI:
  - a) as alterações previstas no segundo ciclo, tendo em conta o primeiro ciclo – perspectiva da Dra. HC e do Dr. HG;
  - b) as expectativas/os efeitos esperados no segundo ciclo - perspectiva da Dra. HC e do Dr. HG.

### **Entidade responsável pelo apuramento das consequências do primeiro ciclo e pela conceção do relatório final**

Findo o primeiro ciclo de WSI, torna-se necessária a reflexão - pelos membros afetos ao grupo diretor que orienta as atividades inspetivas - acerca das consequências deste ciclo, tendo como finalidade proceder às alterações e melhorias que potenciem o sucesso do segundo ciclo de avaliação externa, bem como elaborar um relatório final de ciclo. Assim, este grupo diretor trata de ler e analisar todos os relatórios individuais de escola

correspondentes à primeira fase da WSI, apresentando e discutindo as principais conclusões.

Numa fase posterior, é a Inspetora do Secundário/coordenadora do grupo diretor quem realiza uma síntese dos diferentes quadros, de todos os campos e domínios analisados e ainda de todas as conclusões e recomendações recolhidas aquando do primeiro ciclo.

Concluído este processo, a Inspetora portuguesa procede à apresentação do relatório ao Conselho de Inspeção Misto – constituído por Inspectores do Pré-escolar/Primário e do Secundário (Anexo 2).

### **Metodologia utilizada para avaliar o primeiro ciclo de WSI**

A metodologia adotada para avaliar a primeira fase tem precisamente a ver com a leitura e a análise dos relatórios individuais de escola: o grupo diretor procurou perceber quais foram os aspetos mais focados e comuns às EE. Os tópicos, constantes nos relatórios, de natureza mais específica – que retratam situações pontuais ou à escala local, de escola – foram abolidos das conclusões apresentadas no relatório final de ciclo, uma vez que já haviam sido abordados diretamente com as escolas em questão.

O relatório, conforme esclarece a coordenadora do grupo diretor em entrevista, é como “uma fotografia do que se passa no sistema, no conjunto de escolas, o que é mais comum, o que é mais grave”, incluindo também as alterações que podem ser implementadas no novo ciclo.

Este relatório final visa, assim, esclarecer e pôr ao corrente o “Comité Pedagógico, o Conselho Superior, o Secretário-Geral, o Secretário-Geral Adjunto e outros funcionários dos serviços centrais, os Inspectores em geral, os Diretores de escola e as associações de pais” acerca da realidade do sistema das EE (Anexo 2).

### **As consequências do primeiro ciclo de WSI**

O apuramento das consequências do primeiro ciclo, no que se refere à intervenção da WSI, coube às escolas. Conforme esclarece a coordenadora, na primeira fase da WSI todas as EE receberam o relatório relativo à avaliação externa. Nesse relatório constam os pontos fortes, as áreas de melhoria e as recomendações elaborados tendo em conta o contexto individual de cada escola, sendo assim, o grupo diretor considera pertinente que sejam as escolas, durante o segundo ciclo de avaliação, a expor todos os

desenvolvimentos e todas as melhorias que já implementaram (logo, todas as consequências da WSI no primeiro ciclo). Segundo a coordenadora, é mais interessante e pertinente para os órgãos centrais (Secretariado-Geral, Inspetores, Conselho Superior e Comité Pedagógico) que se caracterize, de modo geral, o sistema em termos de resultados finais da WSI “do que propriamente que cada escola desse uma resposta” (Anexo 2).

### **Campos focados no relatório final do primeiro ciclo**

Os campos focados no relatório final são coincidentes com os Campos<sup>25</sup> que orientam a atividade inspetiva nas EE.

Aquando da elaboração do relatório final, o grupo diretor atenta nos Campos, nos Critérios e nos Indicadores que permitem avaliar as escolas, e procede à apresentação de uma conclusão geral “relativamente ao que se passava nas escolas” (Anexo 2).

### **Razões que estiveram na base das alterações para o segundo ciclo de WSI**

Conforme esclarece a coordenadora, não foram realizadas “fortes alterações do ponto de vista dos indicadores. Relativamente ao guião [*Common Framework for WSI*] foi uma alteração mais metodológica”. Acrescenta referindo que o objetivo do grupo diretor é que neste segundo ciclo – “e como as EE são só 14 e tiveram conhecimento de todos os resultados da WSI do primeiro ciclo e foram, inclusive, beneficiárias do *follow-up* – as escolas apresentem os “pontos fortes e os pontos que necessitam de melhoria face ao primeiro ciclo. Portanto, o ponto forte neste segundo ciclo é uma apresentação que cada escola vai fazer relativamente” (Anexo 2) ao seu progresso e àquilo que ainda falta operacionalizar.

### **Análise do *Common Framework for WSI* 2011 e do *Common Framework for WSI* 2015 e a consequente comparação dos Campos, dos Critérios e dos Indicadores que orientam a atividade inspetiva**

Como meio de responder à questão **Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de WSI**, procedi à análise dos dois documentos orientadores da ação

---

<sup>25</sup> i) Gestão e Organização; ii) Ethos e Clima da Escola; iii) Currículo e Planeamento; iv) Recursos; v) Ensino e Aprendizagem; vi) Avaliação e Realizações; vii) Apoio Educativo (Geral, Moderado e Intensivo); viii) Garantia de Qualidade e Desenvolvimento

inspetiva até agora elaborados: o referente ao primeiro ciclo de avaliação WSI (2011), e o relativo ao segundo ciclo de inspeção (2015).

Através da análise e comparação de ambos os documentos, pude concluir que as alterações e adições centram-se essencialmente – e com maior frequência - ao nível dos **Indicadores** que, em 2015, poderão 1) passar a ser tidos em conta noutra Campo de análise; ou 2) ser completamente extintos; ou 3) ser criados de raiz, exclusivamente para a segunda fase de avaliação externa. Conforme esclarece a coordenadora do grupo diretor: “eliminámos alguns indicadores por serem demasiado específicos (...) demasiado minuciosos” (Anexo 2).

Alguns dos **Critérios** utilizados aquando do primeiro ciclo também sofrem alterações – embora com menor frequência do que os Indicadores - no planeamento para o segundo ciclo. É possível constatar que os Critérios, em 2015, poderão 1) adquirir uma designação diferente, normalmente mais específica; ou 2) ser totalmente extintos.

Os **Campos** mantêm as mesmas lógicas – ou seja, os domínios a ter em consideração pelos Inspetores não foram alterados no segundo ciclo – todavia o Campo VII foi designado, em 2011, por *Support (LS, SWALS, SEN<sup>26</sup>, Rattrapage)*, já em 2015 é tratado como *Educational Support<sup>27</sup> (General, Moderate and Intensive Support)*.

Segundo a coordenadora, o grupo diretor preocupou-se em construir uma “grelha que, sobre cada domínio, apenas apresenta uma página, tendo em conta os campos, os critérios e os indicadores, para que a leitura seja fácil, rápida, e não traga confusão” às escolas (Anexo 2).

A análise e consequente comparação entre os dois ciclos de WSI foi possível graças à leitura dos documentos *Common Framework of WSI 2011* e *2015* que não podem ser apresentados em anexo por questões de confidencialidade.

### **A análise do *Common Framework for WSI 2011* e *Common Framework for 2015* e a identificação de informações/orientações alteradas ou acrescentadas para este segundo ciclo de WSI**

Com o objetivo de responder à questão **Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de *Whole School Inspection***, e após uma análise cuidada de ambos os

---

<sup>26</sup> LS: Learning Support (apoio à aprendizagem); SWALS: Students Without a Language Section (alunos sem secção na Escola Europeia); SEN: Special Education Needs (necessidades educativas especiais)

<sup>27</sup> Educational Support: apoio educativo

documentos, apresento, em seguida, as alterações (realizadas no *Common Framework for 2015* face ao *Common Framework for WSI 2011*) que pude perceber. O *Common Framework for 2015*:

- refere, pela primeira vez, a atividade de *follow-up Inspection* que detém os mesmos objetivos que a própria WSI – estes objetivos podem ser lidos no título *Objetivos da WSI e da atividade de follow-up* do presente relatório – e que pode ser executada em diferentes fases do ciclo de quatro anos;
- apresenta os oito Campos de análise a ter em consideração aquando da inspeção, já com a alteração que designa o Campo VII. como *Educational Support (General, Moderate and Intensive Support)*, sem fazer referência à antiga denominação;
- explicita a composição da equipa WSI que deve ser constituída, no segundo ciclo de avaliação, por quatro ou cinco Inspetores em representação dos ciclos Primário e Secundário e um representante dos diretores. Um dos Inspetores do grupo diretor deverá coordenar a equipa inspetiva aquando da avaliação externa. Em comparação, no guia elaborado para o primeiro ciclo de WSI consta que o grupo diretor devia ser composto por quatro Inspetores, dois em representação do ciclo Primário e dois em representação do ciclo Secundário. No primeiro ciclo de avaliação a equipa inspetiva devia ser coordenada por um Inspetor do Primário e um Inspetor do Secundário, durante a avaliação externa. A propósito da inclusão de um diretor na equipa de inspeção, o Inspetor do Pré-Escolar/Primário diz: “Há uma avaliação à escola A, vem um diretor da escola B ou C participar na equipa de avaliação (...) o objetivo é promover uma maior participação, uma maior abertura das WSI, e também para promover uma mais fácil disseminação dos resultados” (Anexo 2).
- estabelece, quanto à segunda fase de avaliação externa que, durante a inspeção, os Inspetores devem ter acesso a uma apresentação ministrada pelos órgãos de gestão da escola relativamente ao processo de *follow-up* e, em consequência, aos pontos fortes, às medidas de melhoramento já efetivadas e às áreas de melhoria. É também definido que, aquando da inspeção, a equipa deve reunir-se com os órgãos de gestão intermédia (caso existam, e além dos Diretores, representantes dos

coordenadores/professores/pais/alunos e outros participantes relevantes que já haviam sido definidos no primeiro ciclo). Todos estes aspetos (à exceção dos órgãos enumerados entre parênteses) são novos. Ainda durante a inspeção está estipulada a visita às turmas/aulas: em 2011 estipulava-se que estas visitas fossem realizadas em conjunto, por dois Inspetores; em 2015 faz-se referência a essas visitas, porém não se discrimina o número de Inspetores que as deve garantir.

- discrimina a metodologia conforme a equipa inspetiva comunica os resultados (provisórios) da avaliação externa, logo após a visita feita à escola: 1) o aspeto referente ao *feedback* oral dado à Direção da escola por parte da equipa inspetiva mantém-se; 2) o conteúdo do *draft report* apresenta uma modificação total: em 2011 este relatório-projeto devia analisar os oito campos e expor um juízo global sobre a qualidade do ensino, juntamente com as recomendações. Este relatório era enviado para a escola para verificação e, caso fossem detetados erros ou omissões, o Inspetor coordenador deveria consultar a equipa de modo a decidir a manutenção ou alteração de aspetos. Em 2015, no entanto, o relatório-projeto considera a autoavaliação das escolas e a avaliação realizada pela WSI e emite os resultados segundo as seguintes categorias: *NA = not yet achieved*; *PA = partially achieved*; *SA = satisfactorily achieved*; *FA = fully achieved*, junto, a equipa envia também as conclusões gerais e as recomendações. Este relatório será enviado ao Diretor da escola com o único propósito de este efetuar a verificação. Neste sentido a Inspetora do Secundário esclarece que: “eliminámos a escala de classificação de 1 a 4, em que 1 era o menos bom e o 4 representava o melhor. [Esta escala] dava muita confusão às escolas. E o relatório final anexa esse guião dos diferentes domínios com uma conclusão geral por capítulo, e depois fazemos uma sumula muito breve dos factos – dos pontos fortes, dos pontos a melhorar e das recomendações –, tentámos agilizar o mais possível a leitura dos resultados e das conclusões” (Anexo 2); 3) outro aspeto que vem desde 2011 e será igualmente implementado em 2015 neste âmbito, é o envio do relatório final seis semanas após a conclusão das visitas da equipa à escola e ainda a decisão, por parte dos órgãos de

gestão da escola, de como comunicar os resultados da avaliação externa à comunidade escolar.

- estipula a entrega do Plano de melhoria das escolas – elaborado face às recomendações dadas no relatório da WSI – no prazo de seis semanas. Em 2011 este plano de ação deveria ser entregue ao Inspetor coordenador, porém, em 2015, este plano deve ser enviado ao Comité Pedagógico e ao grupo diretor.
- refere o contacto que deve ser efetivado pelo grupo diretor dois anos após a avaliação externa: este contacto com a escola deve servir para solicitar um *follow-up report* que esclareça os desenvolvimentos levados a cabo entretanto. Após a receção deste relatório, o grupo diretor deve realizar uma *desk research* que definirá a necessidade ou a não necessidade de realizar uma visita de *follow-up* presencial. Todos estes aspetos constam no *Common Framework of WSI 2015*, contudo não lhes é feita nenhuma referência no documento de 2011.
- acrescenta que os órgãos centrais das EE terão acesso a um relatório final geral que reúne todas as recomendações e conclusões apuradas pela equipa de inspeção durante o ciclo de WSI, com o objetivo de desenvolver e melhorar o sistema educativo e de avaliação externa das EE. Esta medida é comunicada apenas no *Common Framework of WSI 2015*.

### **Em suma...**

O título deste projeto de investigação ***Whole School Inspection nas Escolas Europeias: desafios e contradições*** é justificado pelos três grandes objetivos que o norteiam: 1) Como se caracterizam as Escolas Europeias?; 2) Como se caracteriza a *Whole School Inspection* nas Escolas Europeias?; 3) Quais são as diferenças entre o primeiro e segundo ciclos da *Whole School Inspection*?

#### Como se caracterizam as Escolas Europeias?

Relativamente à primeira questão, verifiquei que as EE são regidas pela Convenção relativa ao Estatuto das Escolas Europeias ratificado, em Portugal, pelo Decreto-Lei n.º 1/97, 3 janeiro, normativo concebido para orientar as escolas nas suas práticas. Estas 14 escolas situam-se em sete países da UE, tendo como principal finalidade oferecer aos

filhos dos funcionários das instituições europeias um ensino multicultural e multilinguístico assente nos princípios do respeito e da aceitação perante nacionalidades, culturas e crenças diversas. Estas escolas gozam do estatuto jurídico de instituições de ensino público, visto que se tratam de instituições de ensino oficial controladas pelos governos dos Estados membros da UE, e adotam uma regulação transnacional, já que a sua atividade é sujeita à coordenação intergovernamental, em equilíbrio com uma regulação nacional que garante alguma autonomia aos países que acolhem as escolas, permitindo-lhes fazer pequenas alterações que se adequem ao contexto nacional.

As EE caracterizam-se como detentoras de um sistema único, cujo currículo é negociado e construído pela contribuição conjunta de Inspetores, professores e peritos de diferentes áreas e nacionalidades dos Estados membros da UE. A definição do currículo procura garantir um tronco comum para todas as EE, e, simultaneamente, em respeito aos diferentes programas nacionais. Estas escolas oferecem um ensino Pré-Escolar/Primário e Secundário aos seus alunos que podem organizar-se em três categorias: a primeira diz respeito aos filhos dos funcionários das instituições europeias (alunos de direito, para quem as EE foram criadas), a segunda refere-se aos filhos de funcionários de multinacionais ou instituições que têm acordos com a Comissão Europeia, e a terceira abrange os alunos filhos de particulares, admitidos de acordo com a ordem de candidatura ao escasso número de vagas.

Atualmente, Portugal tem secções na EE de Bruxelas II e na de Luxemburgo I, onde estão, em regime de mobilidade, a maioria dos 30 docentes portugueses.

O Conselho Superior, como órgão máximo de decisão nas EE, detém, além de outros atributos, a competência de assegurar o controlo da qualidade do ensino nas escolas através de dois Conselhos de Inspeção – um para o ciclo Pré-Escolar/Primário e outro para o ciclo Secundário.

#### Como se caracteriza a *Whole School Inspection* nas Escolas Europeias?

Cabe aos Conselhos de Inspeção definir instrumentos de análise e critérios de avaliação que permitam auscultar e garantir a qualidade do ensino ministrado nas EE; como forma de garantir a melhoria das práticas, os Conselhos de Inspeção devem proceder à observação de aulas e à inspeção dos professores, das secções e do processo de ensino-aprendizagem através da *Whole School Inspection* (WSI).



A WSI, realizada em equipas de Inspetores afetos aos ciclos Pré-Escolar/Primário e Secundário, foi aprovada em 2011 pelos Conselhos de Inspeção. Foi ainda em 2011 que a WSI iniciou o seu primeiro ciclo de avaliação externa que, depois de perfazer os previstos quatro anos, viria a terminar em 2015. O segundo ciclo de avaliação WSI teve início em 2016 e, seguindo a mesma lógica, terá fim em 2020.

Cada um dos dois ciclos de WSI é regido por um guia que orienta a sua atividade mediante o estabelecimento de oito campos<sup>28</sup> e dos respetivos critérios e indicadores: o *Common Framework for Whole School Inspections in nursery/primary and secondary cycles*.

#### Quais são as diferenças entre o primeiro e o segundo ciclos de *Whole School Inspection*?

Com a mudança de ciclo, também este documento orientador sofreu alterações. Em comparação do atual *Common Framework for Whole School Inspections in nursery/primary and secondary cycles* 2015 face ao antecedente *Common Framework for Whole School Inspections in nursery/primary and secondary cycles* 2011, podemos perceber diferenças essencialmente ao nível da metodologia e da constituição das equipas inspetivas.

Em intervenção às EE, a WSI objetiva fundamentalmente criar uma cultura de autoavaliação que resulte na criação dos Planos plurianuais, anual e de ação das escolas que promovam, por sua vez, bases para a prestação de contas a garantir à WSI.

A WSI deve, no final de cada ciclo de quatro anos, refletir acerca dos relatórios de avaliação externa – que contêm pontos fortes, áreas de melhoria e recomendações – e dos formulários de acompanhamento da ação educativa – entregues às escolas aquando da entrega dos relatórios, estes formulários devem ser preenchidos pelas escolas no sentido de dar a conhecer o seu plano de melhoria; posteriormente, a WSI responderá à proposta do plano, incentivando a sua execução ou propondo outras diretrizes que se adequem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem – de modo a prestar contas aos órgãos de gestão centrais, bem como à restante comunidade educativa.

Finalizando, os *desafios* prendem-se com a implementação das EE em 14 países da UE que, apesar de respeitarem normas rígidas e transversais, pretendem dar espaço para

---

<sup>28</sup> i) Gestão e Organização; ii) Ethos e Clima da Escola; iii) Currículo e Planeamento; iv) Recursos; v) Ensino e Aprendizagem; vi) Avaliação e Realizações; vii) Apoio Educativo (Geral, Moderado e Intensivo); viii) Garantia de Qualidade e Desenvolvimento

garantir a integração das suas matrizes nacionais. As aparentes *contradições* decorrentes do exercício avaliativo ora para orientar para a prestação de contas, ora para a promoção da melhoria não são, de facto, contradições; ao invés disso, foi percebida uma triangulação que conjuga e envolve a prestação de contas, a melhoria da qualidade da educação no processo de avaliação externa das escolas, sendo também um desafio a construção de um dispositivo avaliativo que combine as duas funções.

### **CAPÍTULO III**

#### **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO**

## **1. Atividades realizadas na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE)**

### Proposta de planeamento das visitas do Dr. HG às Escolas Europeias de Bruxelas II e Luxemburgo I

Datas	
Primeiro Planeamento	Segundo Planeamento
21 Out. 2015	03 Maio 2016
22 Out. 2015	04 Maio 2016
23 Out. 2015	05 Maio 2016

Enquanto responsável pelo Conselho de Inspeção dos ciclos Pré-Escolar/Primário e Inspetor da atividade da *Whole School Inspection* nas Escolas Europeias (EE), o Dr. HG deve dirigir-se às EE a fim de realizar intervenções inspetivas nas EE de Bruxelas II e de Luxemburgo I, onde existem secções portuguesas. Com o objetivo de nos dar a conhecer os dois dias de uma inspeção a uma EE e de promover o trabalho em equipa e a organização, o Dr. HG requereu às estagiárias que apresentassem uma proposta de planeamento de duas atividades avaliativas, perfazendo um total de quatro dias.

Para consecução da tarefa o Dr. HG fez-nos chegar os horários dos professores cujas aulas seriam observadas, bem como a duração destas observações. Esclareceu-nos também quanto aos atores que deveriam reunir-se com o Dr. HG e quanto a outros pormenores essenciais à planificação da agenda (como a distância entre o hotel e a escola).

A avaliação às EE exige a realização de reuniões separadas do Dr. HG com o contabilista, o Diretor, o Diretor Adjunto do ciclo Primário (duas reuniões), o representante dos pais e os professores da secção portuguesa. A agenda da observação de aulas deve evitar disciplinas como Educação Física e Língua Estrangeira II, já que

estas podem decorrer fora das instalações da escola ou então porque esta última disciplina é frequentada apenas por uma parcela dos alunos.

Posto isto, procedemos à concretização, por duas vezes, do planeamento da agenda do Dr. HG através da reflexão conjunta das estagiárias.

O envio de dúvidas, via *email*, para o Dr. HG foi frequente, porém, depois de esclarecidas demos continuidade à tarefa. Já concluída, foi enviada ao Dr. HG que procedeu às correções e reformulações necessárias. O segundo planeamento exigiu uma reestruturação total, uma vez que o Dr. HG denotou ter outros compromissos profissionais naquelas datas.

---

Esta atividade foi desafiante por ser nova e por ter que conjugar vários horários e acontecimentos, todavia foi uma das atividades que mais me esclareceu relativamente à rotina de uma avaliação às EE, constituindo um contributo essencial para o meu trabalho.

Com a realização desta tarefa pude conhecer pormenorizadamente o papel do Inspetor português e os agentes educativos tidos em conta aquando da avaliação externa, além disto pude também conhecer as disciplinas que constam do currículo dos alunos do Ensino Primário na secção portuguesa das EE e confirmar o número de aulas/tempo de aulas a observar no âmbito da avaliação de docentes e da Inspeção de Secção.

#### Análise de 21 contraditórios

Datas
01 Março 2016
02 Março 2016

A pedido da Dra. L, chefe de equipa da EMEE, realizámos, em conjunto, a análise de 21 contraditórios apresentados pelas escolas e agrupamentos de escolas. A Dra. L disponibilizou-nos todos os contraditórios impressos e propôs que os analisássemos um a um com o propósito de encontrar referências relacionadas com 1) o desfasamento temporal entre o momento da avaliação e os anos letivos considerados para a análise dos resultados académicos dos alunos (o desfasamento é de dois anos); 2) o desequilíbrio na

ponderação dos três campos de análise para a atribuição da classificação no domínio Resultados, com a sobrevalorização dos Resultados académicos; 3) a subordinação da classificação dos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão ao domínio Resultados; 4) a análise dos resultados académicos tendo por base apenas os desempenhos dos alunos nas disciplinas de Português e de Matemática; 5) a disponibilização tardia a algumas escolas da informação estatística sobre os resultados académicos (valores esperados); e 6) a insuficiente ponderação dos resultados académicos, no que respeita à superação das metas contratualizadas, nos agrupamentos que integram o Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Para o efeito construímos uma tabela onde se encontram discriminadas as escolas da Área Territorial de Inspeção Norte, as da Área Territorial de Inspeção Centro e as da Área Territorial de Inspeção Sul, e um campo dedicado às unidades de registo onde transcrevemos as passagens que, nos contraditórios, fazem alusão aos aspetos pretendidos e já explicitados.

---

A execução desta tarefa proporcionou conhecer em profundidade a estrutura dos contraditórios apresentados pelas escolas e agrupamentos, bem como perceber quais são as críticas mais frequentes face à atividade de AEE.

Este trabalho proporcionou desenvolver competências relacionadas com o trabalho em equipa, já que a grelha de análise foi integralmente construída e preenchida pelas estagiárias, permitiu desenvolver a capacidade organizativa e interpretativa, uma vez que existem aspetos subentendidos nos contraditórios.

Consistiu também na responsabilização das estagiárias, dando a entender a confiança da Dra. L no nosso trabalho.

## 2. Atividades realizadas na Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul (ATISul)

### Organização dos peritos externos por Universidade e organização dos Pagamentos dos peritos externos por Universidade

Datas
18 Janeiro 2016
22 Janeiro 2016

As primeiras atividades propostas pela Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (ATISul) consistiram na Organização dos peritos externos por Universidade e na organização dos Pagamentos dos peritos externos por Universidade.

Para a Organização dos peritos externos por Universidade foram-me entregues, pela Dra. F, chefe de equipa da ATISul, as sínteses curriculares de cada um dos peritos externos que integram as equipas de avaliação na zona geográfica abrangida pela ATISul, as sínteses são entregues em papel e em formato digital. A minha tarefa consistiu no preenchimento de uma grelha em *Excel* já estabelecida e organizada pelo campo referente às instituições a que os peritos pertencem.

Nesta tabela consta também o campo dedicado ao nome dos peritos externos, bem como o campo Síntese Curricular Impressa e o campo Registados na Base de Dados dos Peritos Externos que devem ser preenchidos com um X. Todas as sínteses curriculares estão guardadas e disponíveis em formato digital. A atualização da base de dados dá-se quando é denotado que um perito externo não consta na lista.

O documento relativo ao Pagamentos dos peritos externos por Universidade consiste num género de base de dados onde é esclarecido o nome do perito externo, o número e a data das avaliações externas em que participou, a escola/agrupamento onde foi realizada a AEE, a instituição de Ensino Superior de onde provém e o contacto telefónico e eletrónico.

Atualização das bases de dados relativas aos Inspetores e aos peritos externos que realizam a AEE

Datas
26 Janeiro 2016
28 Janeiro 2016
16 Fevereiro 2016
10 Março 2016

Esta tarefa efetuada na ATISul diz respeito à atualização das bases de dados dos Inspetores e dos peritos externos. Nestas bases de dados constam o nome dos profissionais, a morada, o contacto telefónico e a instituição de Ensino Superior de onde provêm (este último campo é aplicável apenas aos peritos externos).

A atualização destas bases de dados é feita no *Excel*, mediante a leitura das fichas, reunidas em *dossier*, dos profissionais que realizam a AEE. É uma tarefa relativamente simples, porém exige um grande sentido de responsabilidade e de organização uma vez que os dados têm que ficar prontos a consultar pela Dra. F e pela assistente administrativa.

Relatório dos questionários aplicados aos Inspetores da ATISul

Datas	
24 Fevereiro 2016	17 Março 2016
25 Fevereiro 2016	29 Março 2016
08 Março 2016	31 Março 2016
09 Março 2016	05 Abril 2016
14 Março 2016	06 Abril 2016
15 Março 2016	07 Abril 2016
16 Março 2016	13 Abril 2016
	14 Abril 2016



A redação do relatório baseado nos questionários aplicados aos Inspetores acerca das atividades desenvolvidas foi realizada na ATISul, em colaboração com a minha colega Soraia. Esta atividade consistiu, primeiramente, no acesso possibilitado pela Dra. F aos questionários aplicados aos Inspetores acerca das suas experiências nas atividades desenvolvidas. Depois de nos facultar todos os questionários, a Dra. F explicou, em linhas gerais, o que pretendia com o relatório, referindo que este documento tem a função de ajudar na leitura das respostas através de gráficos e da respetiva descrição, bem como através da análise de conteúdo das respostas abertas. Não era uma tarefa a realizar com tempo contado, esclareceu, mas ajudava bastante na organização do trabalho na ATI.

Eu e a Soraia começámos por analisar as questões dos questionários, posteriormente passámos à análise do conteúdo das respostas abertas dadas pelos Inspetores e, feita uma planificação da estrutura do relatório, iniciámos a sua execução.

O relatório é composto por gráficos, por tabelas e pela análise de conteúdo descritiva, consoante as perguntas constantes do questionário.

As atividades consideradas em cada uma das questões são as do Plano de Atividades da IGEC.

Os campos abordados dizem respeito: às atividades desenvolvidas pelos Inspetores em 2015; às expectativas dos Inspetores face à distribuição do serviço; às atividades desenvolvidas e o nível de expectativas evidenciado face à distribuição destas atividades; aos aspetos na melhoria do serviço; aos aspetos positivos das atividades desenvolvidas; às áreas de melhoria; às áreas de formação pertinentes; e à satisfação com o funcionamento da ATISul.

Como meio de agilizar o trabalho, eu e a Soraia dividimos alguns aspetos do relatório, porém todos os conteúdos incluídos foram aprovados por ambas.

---

Esta atividade foi, na minha perspetiva, intensa e complexa. Requereu competências analíticas, descritivas e de síntese como, provavelmente, nenhuma outra tarefa exigiu. A análise dos questionários respondidos pelos Inspetores foi demorada, a estruturação do relatório teve que ser planeada ao pormenor de modo a organizar a informação da forma

mais clara possível e a elaboração dos gráficos foi muito difícil para mim, que sou mais dada à análise de conteúdo.

Apesar de ser um trabalho em grupo, tentámos dividi-lo de modo a garantir a sua conclusão em tempo útil, porém preocupámo-nos em assegurar que ambas passávamos pelos mesmos processos de construção de tabelas, construção de gráficos e análise das respostas abertas com recurso à análise de conteúdo, uma vez que o nosso objetivo primário era poder adquirir aprendizagens e competências, mais do que apressar a entrega do relatório à Dra. F que não nos estipulou data de entrega.

Com a execução desta atividade pude ganhar uma noção global das opiniões dos Inspetores acerca do funcionamento da ATISul, especialmente através da análise das observações que iam fazendo. Ao longo do relatório pude também perceber quais são as áreas/atividades que constituem a preferência para a maioria dos Inspetores, tendo também acesso aos temas que sugerem ver abordados em formações a proporcionar pela ATISul.

As competências técnicas que adquiri dizem respeito à organização e estruturação de um relatório, à análise de conteúdo e à construção de tabelas mediante o trabalho realizado em grupo e individualmente.

### 3. Atividades realizadas no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (AEE)

#### Tratamento de questionários de satisfação aplicados à comunidade educativa

Datas		
12 Outubro 2015	25 Novembro 2015	17 Fevereiro 2016
13 Outubro 2015	26 Novembro 2015	18 Fevereiro 2016
14 Outubro 2015	30 Novembro 2015	22 Fevereiro 2016
15 Outubro 2015	01 Dezembro 2015	23 Fevereiro 2016
19 Outubro 2015	02 Dezembro 2015	29 Fevereiro 2016
20 Outubro 2015	03 Dezembro 2015	07 Março 2016
29 Outubro 2015	07 Dezembro 2015	04 Abril 2016
02 Novembro 2015	09 Dezembro 2015	07 Abril 2016
03 Novembro 2015	10 Dezembro 2015	18 Abril 2016
06 Novembro 2015	15 Dezembro 2015	19 Abril 2016
09 Novembro 2015	16 Dezembro 2015	20 Abril 2016
11 Novembro 2015	17 Dezembro 2015	21 Abril 2016
12 Novembro 2015	11 Janeiro 2016	26 Abril 2016
16 Novembro 2015	12 Janeiro 2016	27 Abril 2016
24 Novembro 2015	13 Janeiro 2016	28 Abril 2016
	15 Fevereiro 2016	

Os questionários de satisfação a aplicar anualmente aos alunos, aos pais e encarregados de educação, aos docentes e não docentes constituem uma das alterações metodológicas do segundo ciclo da AEE, celebrada pela Recomendação n.º 1/2011 do CNE.

A aplicação destes questionários é feita antes de se iniciar o trabalho de avaliação da escola, uma vez que tem como objetivo auscultar a comunidade educativa acerca do funcionamento da escola ou do agrupamento. A análise dos questionários constitui um instrumento fundamental, já que fornece pistas sobre os aspetos a ter em consideração durante a visita às escolas e permite obter a opinião geral dos inquiridos, de modo a guiar alguns tópicos durante as entrevistas de painel.

Existem seis questionários de satisfação: Q1: Docentes; Q2: Não docentes; Q3: Pais e encarregados de educação das crianças do Ensino Pré-Escolar; Q4: Pais e encarregados de educação; Q5: Alunos do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico; Q6: Alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A distribuição e aplicação dos questionários de satisfação são garantidas em formato de papel aos pais e encarregados de educação (Q3 e Q4), todos os outros atores devem responder aos questionários via *online*, salvas raras exceções que dizem respeito, normalmente, à dificuldade em aceder à internet: nesses casos a escola informa a IGEC da necessidade de aplicação em formato de papel.

As funções das estagiárias neste âmbito remetiam-se para a execução dos processos de organização das amostras e de contagem, receção, abertura e tratamento dos questionários num sistema concedido o efeito.

O processo tem início quando as escolas a beneficiar da AEE nos são dadas a conhecer. A construção da amostra para a aplicação dos questionários tem por base os dados das turmas que são remetidos pelas escolas e os critérios pré-estabelecidos.

O segundo passo diz respeito à contagem dos questionários de satisfação e dos respetivos envelopes e à sua remessa para as escolas. Após receção dos questionários preenchidos na IGEC, os mesmos são tratados. Como forma de agilizar o processo, agrupávamos, logo aquando da abertura dos envelopes, os questionários Q3 e Q4.

O passo seguinte consiste na digitalização, classificação e validação dos questionários respondidos mediante a utilização de um sistema específico que faz uma leitura ótica dos questionários: por vezes a digitalização (de uma resposta aberta) era feita com recurso ao *scanner* e a transcrição de dados (das respostas fechadas) era realizada à mão numa grelha *Excel*, devido a avarias no sistema. Finalmente os dados eram integrados num relatório a remeter aos avaliadores.

---

A atividade relacionada com a realização das amostras, a contabilização dos questionários e o posterior tratamento foi uma das tarefas que ocupou mais tempo de estágio e é uma atividade bastante importante, considerando *o timing* para a sua concretização.

No princípio esta atividade pode suscitar algumas dúvidas ou questões, uma vez que se trata de um processo complexo que envolve uma grande responsabilidade. Para efeitos de esclarecimento de dúvidas e de correção das amostras elaboradas tínhamos o apoio da Dra. L, sempre disponível e interessada. O facto de sermos três estagiárias contribuiu para o entendimento mais rápido da tarefa, já que cada uma de nós dominava melhor uma parte do processo, esclarecendo as outras.

A habituação à tarefa poderá sugerir comportamentos automáticos, dada a natureza repetitiva dos processos, contudo cada escola deve ser tratada como a primeira e única para que não se corra o risco de priorizar escolas que serão avaliadas mais tarde, de cometer erros de contagem ou de baralhar lotes no sistema.

A execução deste trabalho envolve um grande sentido de responsabilidade e exige capacidade de organização já que o menor erro pode inviabilizar ou atrasar todo o processo, desde a remessa dos questionários para as escolas à sua receção, já respondidos na IGEC. As contagens devem ser feitas com o máximo de rigor para garantir que não faltam questionários e o tratamento dos dados, com recurso ao sistema, também envolve muita atenção: as estagiárias devem confirmar ou introduzir respostas que o sistema não consegue ler.

Os questionários de satisfação constituem um dos instrumentos a ter em conta aquando da AEE e, por isso, devem estar tratados e disponíveis em tempo útil.

Esta atividade proporcionou a aquisição e o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa, uma vez que dividíamos o trabalho, construindo uma linha de montagem que agilizasse e garantisse o sucesso da atividade: adotar esta metodologia permitiu-nos acelerar os processos e manter a concentração em apenas um dos passos acima citados; além disso o trabalho era revisto diversas vezes já que passava pelas mãos de três estagiárias e pela correção final da Dra. L.

Outras das competências dizem respeito à responsabilidade e à organização indispensáveis na realização desta atividade: os Inspectores precisam dos dados dos questionários durante a AEE, e só lhes têm acesso se o trabalho for bem realizado e em tempo útil.

A atividade relacionada com os questionários de satisfação permitiu-me também construir uma visão global das escolas portuguesas segundo a perspectiva dos pais e

encarregados de educação e favoreceu a troca de experiências entre as estagiárias, uma vez que aquando da abertura dos envelopes, os comentários mais curiosos ou mais repetidos iam sendo tidos em consideração.

Acompanhamento e observação de uma AEE a um agrupamento da zona da grande Lisboa

Datas
06 Janeiro 2016
19 Janeiro 2016
25 Janeiro 2016
02 Fevereiro 2016
03 Fevereiro 2016
04 Fevereiro 2016

O estágio curricular na IGEC permitiu-nos acompanhar e observar uma AEE. Com os objetivos de proporcionar uma experiência proveitosa para as observadoras e de não causar quaisquer constrangimentos à equipa de avaliadores ou ao agrupamento em avaliação, concordámos, em conjunto com o Dr. HG, em dividir as três estagiárias em dois grupos: a Margarida acompanharia uma equipa que lhe foi destinada, e eu e a Soraia acompanhámos a equipa constituída pela Dra. RM (Inspetora e coordenadora de equipa), pelo Dr. HG (Inspetor) e pelo Dr. PR (perito externo) na avaliação externa de um agrupamento de escolas situado na zona da grande Lisboa.

A preparação da atividade teve início a 19 de Janeiro de 2016 quando o Dr. HG nos informou qual seria o agrupamento a avaliar e nos forneceu alguns dos documentos relativos ao mesmo. No dia 25 de Janeiro de 2016 voltámos a receber documentos que analisámos com o intuito de preparar a reunião com a equipa de avaliadores, realizada a 29 de Janeiro de 2016.

A reunião foi orientada pela coordenadora de equipa, Dra. RM, que ditou o ritmo e a ordem dos trabalhos, sempre em concordância com os colegas.

Começámos por rever todos os documentos do agrupamento e, a partir dessa análise, a equipa delineou alguns aspetos a focar aquando das visitas ao agrupamento e nas entrevistas de painel; traçaram também, em linhas gerais, quais seriam a metodologia e a estrutura do relatório de AEE.

A visita inspetiva ao “agrupamento de escolas L” teve a duração de quatro dias:

No primeiro dia de avaliação (02 de Fevereiro de 2016) a equipa assistiu à apresentação do agrupamento de escolas pela voz de vários atores educativos: a Direção, os professores, representantes da associação de pais, representantes da Câmara Municipal, parceiros sociais, entre outros. Eu não pude participar neste primeiro dia por motivos de saúde.

O segundo dia de inspeção foi iniciado com o encontro da equipa de avaliadores com o Diretor do agrupamento, na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo, a escola-sede. Juntos, procedemos depois às visitas aos Jardins de Infância e às Escolas Básicas do 1.º ciclo do agrupamento.

Durante a primeira parte da manhã a equipa visitou o interior e o exterior do Jardim de Infância **A** e da Escola Básica do 1.º ciclo **A** onde observou o refeitório, o centro de recursos, a sala dos professores, a sala dos auxiliares, as salas de aula (com especial atenção pela ornamentação das paredes e a organização dos espaços dedicados à leitura, ao trabalho em grupo e às atividades individuais), as salas de atividades, a sala de Educação Especial, os corredores, as casas de banho e o recreio. Ao longo da visita os avaliadores preocuparam-se em interagir com as crianças, assumindo uma postura descontraída que não os fizesse percecionarem como invasivos; também contactaram com os educadores com o objetivo de conhecer as metodologias adotadas, as planificações semanais e mensais, os materiais e as práticas pedagógicas utilizados e os métodos de acompanhamento e avaliação das crianças.

A segunda visita deu-se à Escola Básica do 1.º ciclo **B** onde foram observados atentamente todos os aspetos relativos aos espaços interiores e exteriores da escola: as casas de banho, a sala de apoio para alunos, a biblioteca, o refeitório, os acessos para deficientes, a decoração das salas e dos corredores e o espaço exterior dedicado ao recreio e à prática de exercício físico (nomeadamente um campo de futebol cedido pela Câmara Municipal). Os avaliadores preocuparam-se em manter um diálogo com os alunos

com o propósito de recolher as suas percepções acerca dos recursos físicos e materiais que a escola disponibiliza e do espaço exterior dedicado ao convívio e à prática de desporto.

A segunda metade da manhã da equipa de avaliação dedicou-se à visita da Escola Básica do 1.º ciclo **C** onde realizaram uma entrevista a cinco alunos de duas turmas do 4.º ano. Esta entrevista teve como objetivos apurar a percepção dos alunos quanto às metodologias e às práticas pedagógicas utilizadas (nomeadamente a disposição dos alunos na sala de aula, os trabalhos realizados em grupo ou individualmente e o uso das tecnologias em sala de aula), ao envolvimento dos encarregados de educação na escola, aos projetos desenvolvidos no âmbito da turma e da escola e ainda quanto aos métodos de avaliação e de correção de comportamentos disruptivos efetivados.

Terminada a entrevista, deu-se início às visitas ao Jardim de Infância **C** e à Escola Básica do 1.º ciclo **C** onde os avaliadores atentaram a todos os pormenores relacionados com as condições das casas de banho, o funcionamento da cantina, a climatização da escola, a ornamentação das salas, a biblioteca e o espaço exterior, dedicado ao recreio. Durante as visitas foi mantida uma comunicação constante com os educadores/professores com o objetivo de perceber a sua opinião acerca do funcionamento e da dinâmica do Jardim de Infância e da escola; procuraram também conhecer as metodologias, os materiais e as práticas pedagógicas adotados.

Na parte da tarde a equipa realizou uma entrevista aos coordenadores de departamento e aos responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão educativa. Os avaliadores e os professores debruçaram-se sobre questões relativas à elaboração do plano das atividades, às estratégias utilizadas na sala de aula, às estratégias de melhoria dos resultados académicos, ao processo de ensino-aprendizagem, à diferenciação pedagógica e à articulação curricular.

O terceiro dia de AEE (03 de Fevereiro de 2016) foi iniciado pela entrevista aos assistentes técnicos e operacionais do agrupamento. Nesta entrevista foram focados aspetos relacionados com a distribuição do serviço (em relação aos auxiliares de ação educativa), com as ações de formação realizadas (nomeadamente ao pessoal auxiliar), com os meios de comunicação utilizados para contactar os encarregados de educação, os alunos e a Direção e com o ambiente da organização (referindo essencialmente o comportamento dos alunos e a respetiva atuação dos funcionários).



A segunda entrevista, realizada aos delegados de turma, teve o propósito de abordar temas relativos à satisfação dos alunos em relação à escola, à atuação dos agentes escolares perante situações de comportamento disruptivo, à participação em projetos/atividades promovidos pelo agrupamento (nomeadamente Educação para a Cidadania e Educação Sexual), às dinâmicas adotadas pelos professores (relativamente às metodologias, às estratégias, aos métodos de avaliação contínua e à autoavaliação) e à sensibilização para os alunos com necessidades educativas especiais.

A terceira entrevista, e última da manhã, foi realizada aos docentes e técnicos dos serviços técnico-pedagógicos. Neste encontro abordou-se o contributo e a dinâmica de cada um dos elementos entrevistados, tendo em conta os resultados académicos, o contexto social e o acompanhamento prestado aos alunos com necessidades educativas especiais (nomeadamente as estratégias de acompanhamento e inclusão dos alunos pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e pela psicóloga), os projetos propostos e as problemáticas trabalhadas com os alunos e com os encarregados de educação (por exemplo a resolução de conflitos e as práticas parentais eficazes) e a existência de programas especiais, dado o insucesso académico (implementação da Turma+).

Na parte da tarde, na entrevista aos diretores de turma (DT) e respetivos coordenadores, discutiram-se aspetos relativos ao papel e às funções do DT neste agrupamento em especial e à relação estabelecida entre os DT, os alunos, os encarregados de educação e a Direção. Assim como as estratégias de articulação curricular e de diferenciação e continuidade pedagógicas, as estratégias de prevenção e resolução de comportamentos disruptivos, a conceção e organização do plano de atividades e a avaliação dos alunos.

A segunda entrevista, dedicada a apurar a perspetiva dos representantes da autarquia, abordou aspetos relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (resultantes da parceria entre o agrupamento e a Câmara Municipal), aos programas de prevenção e resolução de comportamentos disruptivos e de apoio ao estudo, à articulação entre o agrupamento e a autarquia e aos meios de comunicação com os coordenadores e com a Direção.

A terceira e última entrevista do dia foi feita aos representantes da associação de pais e encarregados de educação e representantes dos pais de grupo e de turma. Esta entrevista teve o propósito de conhecer a perspetiva dos entrevistados no que diz respeito aos

aspectos positivos e aspectos negativos do trabalho desenvolvido pelo agrupamento e à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria aqui verificados.

O quarto dia de trabalho (04 de Fevereiro de 2016) foi iniciado pela entrevista realizada aos docentes. Neste painel os avaliadores pretenderam perceber como se processa a integração dos professores cuja entrada no agrupamento é tardia, como são reforçadas a articulação curricular e as relações com as restantes escolas do agrupamento, quais são as estratégias adotadas na prevenção e no combate ao insucesso escolar e à indisciplina e qual é a opinião dos professores acerca do papel desempenhado pelos órgãos de gestão do agrupamento.

O período de entrevistas foi interrompido pela realização de três visitas:

A primeira visita deu-se a uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Nesta visita os avaliadores tiveram como focos a dinâmica e a organização da sala de aula e da turma. A segunda visita decorreu numa sala dedicada ao Ensino Especial onde estavam presentes alunos cegos e de baixa visão. A equipa de avaliação falou com a psicóloga de modo a ter noção das necessidades de cada aluno e a perceber as estratégias e as metodologias utilizadas naquela aula em particular. A terceira visita dedicou-se à observação de parte de uma aula de uma turma PIEF; a equipa inspetiva contactou diretamente com o professor a fim de apurar aspectos relacionados com a construção do currículo e com as características dos alunos.

A quarta e última entrevista do dia foi efetuada com a Direção. Nesta entrevista foram identificados e explicitados, pelos elementos da Direção, os pontos fortes e as dificuldades do agrupamento. Depois de ouvir a Direção, os avaliadores Dra. RM e Dr. HG passaram à exposição dos principais aspetos percebidos aquando das visitas, evidenciando os pontos fortes e as áreas de melhoria que foram considerados pela equipa.

Após esta entrevista deu-se por concluída a atividade de avaliação externa do agrupamento.

---

Poder observar uma atividade de Avaliação Externa das Escolas é um privilégio que só me poderia ter sido concedido na frequência do estágio na IGEC. Esta atividade foi,

desde o início, uma das experiências que mais ambicionei e para a qual tinha uma motivação extra por saber que seria uma aprendizagem completa, complexa e única. Esta experiência foi potenciada pela equipa de avaliação que se mostrou recetiva e flexível, sempre disposta a esclarecer as dúvidas das estagiárias e a alertar para determinados aspetos aquando das visitas às escolas do agrupamento e, mais tarde, aquando das entrevistas realizadas aos agentes educativos. É importante focar também o bom ambiente vivido nos momentos informais, durante o almoço ou na pausa entre as entrevistas, onde a equipa pedia a nossa opinião acerca do observado, procedia a constatações sobre o agrupamento e partilhava experiências profissionais interessantes.

A fase de leitura e análise dos documentos relativos ao agrupamento é fundamental, porque além de nos prover todas as informações acerca da escola – dando a conhecer algumas particularidades do contexto educativo, como o insucesso escolar -, permite observar o processo de reflexão conjunta entre os Inspetores.

As visitas às escolas permitem ter um contacto direto com a realidade e possibilitam denotar, à partida, quais são as fragilidades e as áreas de melhoria quanto às infraestruturas; podemos também comparar as condições físicas e materiais da escola-sede face às outras escolas do agrupamento, bem como as características da população escolar. Através da observação das salas de aula, e em troca constante de impressões com o Dr. HG, consegui perceber quais são as estratégias de gestão do espaço e da turma que mais favorecem a aprendizagem e, mediante o contacto privilegiado com educadores/professores e alunos, tive acesso direto às suas perspetivas relativamente aos vários aspetos que compõem o processo de ensino-aprendizagem e às diversas relações que se estabelecem entre a comunidade escolar.

A observação das entrevistas permitiu-me auscultar agentes educativos cujo propósito comum é melhorar a qualidade da educação, neste sentido, todos os entrevistados apontaram fragilidades, pontos fortes e áreas de melhoria que descrevem o contexto escolar; foi interessante denotar as recomendações constantes dadas pelos Inspetores a esse propósito.

Em suma, a atividade de observação da avaliação externa foi uma das mais intensivas – devido ao número de horas de trabalho e ao volume de informação a tratar aquando da análise documental e, posteriormente, durante a AEE onde registei com pormenor todos

os momentos -, porém, e em simultâneo, uma das mais importantes do estágio, por permitir o meu desenvolvimento enquanto profissional da educação.

Colaboração na redação do capítulo *Avaliação do Processo pelas escolas e pelos avaliadores* do Relatório Global de AEE do ano letivo 2014/2015

Datas	
16 Maio 2016	25 Maio 2016
17 Maio 2016	26 Maio 2016
18 Maio 2016	30 Maio 2016
23 Maio 2016	31 Maio 2016
24 Maio 2016	

À semelhança do que tem acontecido em anos passados, as estagiárias foram convidadas a participar na redação do capítulo sobre a *Avaliação do Processo pelas escolas e pelos avaliadores* a constar no Relatório Global de AEE do ano letivo 2014/2015.

Esta atividade consiste na análise e posterior descrição de gráficos relativos à opinião, expressa através do preenchimento de questionários de avaliação do processo de AEE pelas escolas e pelos avaliadores, quanto à pertinência, à relevância e à adequação: dos documentos solicitados às escolas, do quadro de referência da avaliação externa, da preparação da escola para a avaliação relativamente ao envolvimento dos órgãos, dos contactos entre a escola e a IGEC, da visita de avaliação, da dimensão da equipa, da escala de avaliação, do relatório elaborado pela equipa de avaliação e dos contributos do processo de avaliação externa para melhorar este modelo de AEE.

---

Apesar de já ser uma atividade esperada, visto que as estagiárias dos anos anteriores também a realizaram, a proposta de colaborar na redação do capítulo demonstra o crédito e a confiança que o Dr. HG e a Dra. L depositam no nosso trabalho. Foi-nos proposto que realizássemos a tarefa no *nosso* tempo e foi-nos indicado que nos baseássemos nos capítulos redigidos pelas colegas dos anos anteriores. A Dra. L

mostrou-se disponível para esclarecer qualquer dúvida e o Dr. HG mostrou-se orgulhoso pela perspectiva de se fazer referência à nossa colaboração no relatório da AEE.

Como forma de agilizar o trabalho, eu e as minhas colegas optámos por dividir o capítulo em três partes, divididas segundo os gráficos. Depois de cada uma ter realizado a parte que lhe competia, houve uma troca de gráficos com o objetivo de proceder a qualquer correção antes de chegar às mãos da Dra. L.

Admito que este trabalho constituiu um desafio para mim porque tenho algumas dificuldades em analisar e descrever gráficos. A este propósito devo agradecer à minha colega Soraia que sempre se mostrou disponível para me esclarecer.

Do ponto de vista técnico, participar neste relatório contribuiu para me dar uma noção global das opiniões das escolas e dos avaliadores no processo de AEE, além de me permitir desenvolver competências ao nível da análise dos gráficos e da sintetização das suas descrições, garantindo a inclusão de todas as questões organizadas numa ordem lógica.

A execução desta tarefa fomentou competências relacionadas com o trabalho individual, e, em simultâneo, com o trabalho em grupo, bem como a responsabilidade e a organização. Consistiu um desafio mas, tal como o Dr. HG, orgulhamo-nos muito do produto final e de ter pertencido à equipa de redação do relatório.

#### **4. Atividades de Observação de formações e reuniões**

##### Formação sobre os dados estatísticos referentes à Avaliação Externa das Escolas

Data
28 Setembro 2015

Esta foi a primeira formação à qual pude assistir na IGEC. Fiquei surpreendida, de maneira positiva, com a receptividade de todos os membros que, enquanto expunham a sua opinião sobre os diversos assuntos focados, olhavam para as estagiárias como sendo parte do grupo. O Dr. HG, sempre disponível, fez questão de realizar diversos parênteses acerca dos temas em discussão, de modo a esclarecer-nos sobre conceitos que ficavam subentendidos – o grupo já trabalha junto há muitos anos, por isso é comum que frases fiquem a meio e, ainda assim, sejam suficientemente esclarecedoras para impulsionar a opinião de outros colegas.

Apesar de muitos dos conceitos referidos já terem sido estudados durante a minha formação inicial, esta foi a oportunidade perfeita para vê-los aplicados na prática, aproveitando ser o primeiro contacto com profissionais do Ministério da Educação. Foco como principais retenções/aprendizagens:

- os questionários aplicados aos Inspectores e aos peritos externos: antes de iniciar o estágio na IGEC desconhecia a existência de peritos externos, e a AEE era algo muito distante, porque nunca a presenciei nas escolas por onde passei. Ter noção da quantidade de profissionais e pensamentos críticos que são mobilizados para chegar à definição de medidas/critérios/indicadores aplicáveis a nível local (de escola) entusiasmou-me ainda mais para este estágio;
- os indicadores explicitados pelo Doutor J e pela Doutora LL foram completamente novos para mim. Obviamente que todas as avaliações se regem segundo critérios e indicadores. Mas quem os pensa? Onde são definidos? Quais são eles, e qual foi a base de raciocínio da sua criação? Todas estas questões já me haviam passado pela mente, enquanto estudava as muitas unidades curriculares relativas ao tema, na faculdade. Vê-las esclarecidas pelos profissionais diretamente envolvidos nestes processos foi muito interessante e importante para mim, já que a área da Avaliação Externa sempre me interessou (embora seja abordada a nível curricular, a IGEC oferece-nos uma dimensão de transmissão de conhecimentos totalmente diferente);
- além de poder ter acesso a informações privilegiadas e esclarecedoras de conceitos novos e interessantes, pude ainda aprender algo que aparentemente - pela naturalidade com que se abordou – é já conhecido e discutido entre profissionais da área: os *rankings*. Eu já tinha conhecimento, obviamente, de que os *rankings* podem não ser completamente justos, já que não têm em

consideração uma série de variáveis que pesam nos resultados dos alunos e das escolas, nomeadamente o contexto sociocultural em que a escola ou a comunidade escolar se insere. Discutiu-se, em termos teóricos, o efeito negativo que os *rankings* podem ter nas taxas de retenção dos alunos nos anos que antecedem os exames, beneficiando escolas ditas mais seletivas.

Formação sobre as Escolas Europeias e a Whole School Inspection, e sobre a conferência SICI<sup>29</sup>: *Evaluating School Leadership*

Data
29 Setembro 2015

A primeira parte desta formação – dedicada às Escolas Europeias (EE) e à *Whole School Inspection* (WSI) - proporcionou-me aprofundar uma área que considerei bastante pertinente e sobre a qual tinha apenas algumas referências: Já tinha lido, no *site* da IGEC e num relatório de estágio, alguns tópicos acerca das EE e da WSI, porém não tinha conhecimento de tudo o que elas envolvem e mobilizam. O discurso motivado e assertivo da Dra. HC também contribuiu para a minha crescente vontade de saber mais e de tirar anotações sobre tudo o que foi transmitido.

Querer estudar a temática da avaliação externa levou-me à frequência do presente estágio curricular, sendo assim, a abordagem da avaliação externa das Escolas Europeias parece-me bastante pertinente.

Das aprendizagens que fiz, considerei de extremo interesse:

- o facto de as EE estarem sob o governo de 28 Estados membros e, apesar disso, possuírem autonomia em determinadas matérias pedagógicas. Além disto, também considero interessante que tenha sido criado um *programa* de avaliação

---

<sup>29</sup> The Standing International Conference of Inspectorates of education

externa exclusivamente dedicado a estas escolas que, pelo que entendi, promovem um ensino de qualidade;

- a promoção firme e constante da autoavaliação das escolas por parte da WSI e o incentivo do espírito crítico: a WSI apela frequentemente à participação das escolas no processo de avaliação externa através da promoção da reflexão acerca das práticas exercidas nas EE e das melhorias que podem implementar, sem nunca as deixar desapoizadas: é feita uma monitorização contínua através de técnicas como o *follow-up* (atividade de acompanhamento das EE) e o reenvio do formulário dois anos após a intervenção avaliativa, por exemplo.

A segunda parte da formação focou um tema que também considerei muito interessante: a avaliação da liderança em sala de aula. Já muito se falou, em Portugal, acerca da observação de aulas. Uns mostram-se simpatizantes, mas a maioria (dos docentes) mostra descontentamento, talvez porque associam a observação de aulas à observação individual de professores. De acordo com as notas apresentadas pelo Inspetor JP, podemos ter noção dos benefícios de uma avaliação da prática letiva no sentido construtivo. Uma observação que pretenda favorecer a melhoria do processo ensino-aprendizagem e que sirva para garantir a participação dos alunos nas tomadas de decisão, tanto na aula quanto na escola. É interessante pensar no professor, nos alunos e na própria direção enquanto líderes, e, na minha opinião, é fundamental promover a reflexão e o espírito crítico em toda a comunidade escolar.

Com esta formação pude ter conhecimento de um dos âmbitos de trabalho da SICI – que não conhecia até então -, ter noção das medidas propostas noutros países e ainda pude perceber que a grande parte dos Inspectores da IGEC, sempre que possível, participa em ações de formação e *workshops* no estrangeiro com o objetivo primordial de conhecer realidades de outros sistemas educativos e tentar adaptar algumas dessas boas e possíveis práticas ao Sistema Educativo português.



Formação sobre a avaliação institucional: processos integrados de (auto)avaliação  
(Partes I e II)

Datas
05 Outubro 2015 (Parte I) 14 Dezembro 2015 (Parte II)

A frequência desta formação permitiu-me, primeiramente, contactar com Inspectores de todo o país: ouvir as suas perspectivas e experiências profissionais. Pude, assim, adquirir uma visão global da autoavaliação das escolas a nível nacional. Em segundo, mas não menos importante, este encontro transmitiu-me conhecimentos que não dominava minimamente. O tema da autoavaliação de escolas não me era completamente estranho, uma vez que já havia sido abordado aquando do meu percurso académico; os conceitos relacionados com política da educação também não me eram, de todo, estranhos: já os tinha trabalhado na licenciatura em Ciências da Educação.

Os conteúdos inovadores a que pude ter acesso situam-se, na sua maioria, na primeira parte da formação, ministrada a 05 de Outubro de 2015.

Fiquei francamente surpreendida com os seguintes aspetos:

- a existência de empresas externas que prestam o serviço de autoavaliação das escolas. Não tinha conhecimento da existência destas entidades que, mediante pagamento, elaboram um relatório de autoavaliação para/de uma escola com a qual não lidam diariamente e sobre a qual detêm poucos ou nenhuns dados, além dos estatísticos. Pelo que percebi, a maioria das escolas não possui as competências necessárias para realizar a análise e a identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria, carecendo de formação. Outro aspeto curioso acerca deste tópico diz respeito à constituição da equipa de autoavaliação da grande maioria das escolas públicas portuguesas: quando a escola opta por realizar por si mesma o relatório, forma um grupo de autoavaliação composto pelos professores que estão mais disponíveis, ao invés de seleccionar os docentes

que teriam mais competências para realizar este trabalho. O resultado de ambos os contextos – 1) a autoavaliação ser realizada por uma instância externa ou 2) a autoavaliação ser efetivada por uma equipa pouco competente para o efeito – é, como se pode supor, catastrófico, e dificulta o trabalho quotidiano a desenvolver pela escola porque, veja-se: se a escola não possuir dados objetivos sobre os seus pontos fortes, as suas áreas a melhorar e as razões que os provocam, como é que poderá tomar medidas que fomentem as boas práticas e a aprendizagem dos alunos?;

- as fragilidades detetadas num relatório de autoavaliação de uma escola. Através da análise de um caso real, e depois de atentar aos comentários que iam sendo proferidos pelos Inspetores, pude ter noção de algumas das dificuldades das escolas aquando da elaboração do relatório de autoavaliação. Depois de conhecer estas fragilidades, torna-se clara a necessidade de apoio das escolas que, por vezes, recorrem a profissionais externos, como a Dra. EC e a Dra. MA que, segundo dizem, são chamadas às escolas com uma frequência crescente. Estas escolas querem aprender a mobilizar os instrumentos e os recursos que têm à sua disposição de forma a dar utilidade ao relatório de autoavaliação.

Esta troca de conhecimentos e de experiências mostrou-se benéfica aos Inspetores - que puderam falar sobre as suas preocupações sem quaisquer reticências, uma vez que se sentiram compreendidos e apoiados -, às oradoras – que, trabalhando diariamente com a autoavaliação das escolas na perspectiva das escolas, certamente adquiriram aprendizagens vindas da outra parte, a dos Inspetores que analisam o relatório de autoavaliação – e às estagiárias que puderam, mais uma vez, ter acesso a competências relacionadas com o verdadeiro funcionamento das escolas públicas portuguesas.

#### Formação sobre o *Ensino Experimental das Ciências*

Data
08 Outubro 2015

Em termos de aprendizagens, posso considerar que esta foi uma das formações que mais me ensinou e surpreendeu já que, apesar de se focar no Ensino Experimental das Ciências, poucas foram as intervenções que se dedicaram à didática da disciplina. Em vez disso, os oradores focaram-se no processo de ensino-aprendizagem, no papel do professor e no papel do aluno: e esta não é, de todo, uma área estranha para mim, contudo considerarei todas as intervenções bastante pertinentes. Se analisarmos cada uma das apresentações, vimos que todas elas têm em comum o conceito de trabalho colaborativo para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos, atribuindo-lhes uma primazia que ainda é vista com algum receio nas escolas.

Considerarei particularmente interessante:

- a apresentação do professor PR que esclareceu de forma brilhante o papel do aluno e o papel do professor ideais, numa era em que a descrença pela educação (devido ao contexto socioeconómico do país), a indisciplina e os geralmente baixos resultados nos exames nacionais nas áreas científicas (especialmente a Matemática) tem vindo a crescer. Segundo este professor, os conceitos científicos (que alargo a todas as disciplinas) devem ser abordados de forma desmistificada e interessada; devem ser dados ao aluno a oportunidade, o tempo e as metodologias que mais se identificam com o seu estilo de aprendizagem. O cumprimento do currículo é obviamente obrigatório e, como o professor PR sugere, todas as atividades propostas terão que ser cumpridas, porém deveriam sê-lo através de metodologias que garantam o envolvimento do aluno, bem como a promoção da cidadania e da autonomia intelectual;
- a apresentação da atividade *Inquiry*, pela professora CG. Eu, tal como todos os presentes na sala, desconhecia esta atividade que considerarei interessante a todos os níveis, já que tem similitudes com o que foi apresentado pelo professor PR: esta atividade consiste, mediante a execução de tarefas diversificadas, em colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes uma enorme variedade de oportunidades que conduzem, claramente, à aquisição de competências sociais, académicas e (já) profissionais, assentes na promoção da reflexão, do pensamento crítico, do trabalho colaborativo, da resolução de problemas e da inovação e criatividade. O referido Modelo dos 5 E's: Engage (Motivar), Explore (Explorar), Explain (Explicar), Extend (Ampliar) e Evaluate

(Avaliar) é, na minha perspetiva e na da restante audiência, o modelo que deveria orientar o ensino em Portugal.

Formação Avaliação Externa das Escolas e a Liderança nas Escolas

Data
10 Novembro 2015

Poder assistir a esta conferência foi, para mim, um privilégio. O tema que relaciona a avaliação externa com a qualidade da liderança nas escolas e o papel a desempenhar pelo líder foi plenamente abordado, contando com a intervenção de profissionais da educação que, além de ocuparem funções completamente diferentes, trouxeram experiências reais acerca de diversos contextos, a nível nacional e internacional.

As apresentações relativas à *Whole School Inspection*, pela Dra. HC, à Avaliação da Liderança Escolar, pelo Dr. JP, e os Modelos de comparação estatística escolares, pela Doutora LL e pelo Doutor J já haviam sido focadas durante as formações/reuniões que pude observar na IGEC, conforme esclarecem os diários de campo. Porém, as conclusões que apresentaram nesta formação dedicada à Liderança em contexto educativo sugerem uma abordagem diferente, proporcionando novas informações e contribuindo para a aquisição de novos conceitos.

Pude conhecer o sistema de avaliação externa de escolas concretizado pela OFSTED nas escolas inglesas, e ainda a importância que lá se atribui ao papel eficaz do líder:

- segundo o Dr. AG, Inspetor da Ofsted nas escolas inglesas, os conceitos que caracterizam aquelas atividades inspetiva são: segurança, cumprimento da lei, eficiência e responsabilidade. A inspeção funciona como o elo de ligação entre o Governo e as Direções da escola: comunica as políticas educativas do Governo e esclarece as Direções das escolas quanto às decisões governamentais, assumindo um papel fundamental na monitorização e no acompanhamento das escolas, de

forma a verificar se todas as demandas governamentais são efetivadas com sucesso já que, caso não sejam, mesmo uma escola que apresente bons resultados nos outros domínios da avaliação externa, pode ver-se reprovada se não evidenciar o cumprimento da lei.

Como características essenciais ao líder, o Dr. AG aponta: dinamismo (o líder deve ser capaz de promover o potencial do aluno através do desenvolvimento de ações variadas e destinadas a esse efeito); capacidade decisional e de prestação de contas (apresentando justificativas ao investimento público e garantindo que as decisões são tomadas em prol da qualidade da educação, de modo eficiente); supervisor (o líder deve acompanhar integralmente o processo de ensino-aprendizagem e a ação do professor, através da observação em sala de aula; deve também identificar todas as necessidades ou complicações da escola, mesmo antes da intervenção avaliativa); e possuem ainda o poder de recomendar ou empregar professores.

Atualmente a atividade de avaliação externa das escolas desenvolvida pela Ofsted tem em conta quatro domínios: 1) a realização dos alunos na escola (designadamente o processo ensino-aprendizagem e os resultados académicos); 2) a qualidade do ensino na escola; 3) o comportamento e a segurança dos alunos na escola; e 4) a qualidade da liderança e gestão das escolas. Assim, o líder deve ser um dos responsáveis pela autoavaliação da escola, colaborando na construção de um relatório de autoavaliação que, mediante um acompanhamento constante do processo ensino-aprendizagem e da ação docente, identifica e discrimina todas as áreas a melhorar para, posteriormente e aquando da avaliação pela Ofsted, procederem – o líder e o Inspetor – à conceção de um plano de melhoria/ação adequado à realidade quotidiana da escola.

Tivemos acesso à explicitação da atividade inspetiva da *Whole School Inspection* (WSI) nas Escolas Europeias, pela Dra. HC, coordenadora do grupo diretor, que evidenciou sucintamente a importância atribuída à autoavaliação da escola e à avaliação do líder e da liderança escolar:

- segundo a Dra. HC, a valorização da autoavaliação das Escolas Europeias deve-se às competências de autonomia e responsabilidade que as equipas avaliativas pretendem impulsionar no seio escolar. Estas escolas devem realizar uma correta

e detalhada análise do contexto, evidenciando os pontos fortes e as áreas de melhoria a confirmar, posteriormente, com a avaliação externa. Tendo em consideração estes aspetos, as escolas devem conseguir elaborar um plano de ação assente na melhoria e apoiado pela WSI que objetiva acompanhar as escolas em todos os processos de melhoramento, fornecendo recomendações e estratégias.

No contexto das Escolas Europeias o líder não é, ao contrário do que acontece nas escolas inglesas, avaliado individualmente: nem se observa a existência de uma figura líder; a liderança consiste, ao invés disso, num dos domínios de avaliação da WSI, sendo avaliada mediante critérios referentes à liderança do professor em sala de aula: a equipa avaliativa procura perceber se o professor motiva os alunos e promove uma aprendizagem ativa, bem como se aplica uma variedade de metodologias e cumpre o currículo.

Ganhei uma noção geral da Avaliação da liderança escolar pela voz do Dr. JP, Inspetor da IGEC, que apresentou as suas notas pessoais, retiradas aquando da frequência de um *workshop* dedicado a este mesmo tema e que envolveu profissionais da educação de diversos países da Europa:

- o Dr. JP apresentou uma série de conclusões que referem, primeiramente, que na maioria dos países não existe um sistema de avaliação completo e exclusivamente dedicado à inspeção e avaliação da liderança escolar. Aponta, neste âmbito, que a liderança pode ser percebida, aquando da avaliação externa, através da observação da qualidade da ação do professor; O Dr. JP conclui também que a capacidade de liderança deve ser fomentada nos docentes, vistos como agentes de mudança, já que se pretende que os professores efetivem uma participação ativa em ações inovadoras e que promovam a inclusão da comunidade educativa no quotidiano da escola. Assim, o docente é visto essencialmente como um líder na sala de aula, mas também como um apoio aos órgãos de liderança de topo. Juntos, constituem a alavanca para o desenvolvimento da escola.

Assistimos à apresentação da Dra. L, coordenadora da EMEE na IGEC, que baseou o seu discurso nas conclusões que retirou do simpósio relativo à *Excelência, Igualdade e Equidade na Melhoria da Qualidade da Educação*.

- A Dra. L expos, à semelhança dos restantes oradores, as características que devem compor um líder, neste caso em específico, um Diretor. Os Diretores, perspetivados como líderes, devem ser solidários, organizados e acessíveis, conhecedores e respeitadores de modo a assegurar uma ação que apoie os agentes da comunidade educativa, monitorize e guie as equipas e as atividades da escola, possua o *know-how* suficiente para resolver problemas e agir segundo o princípio da equidade perante todos os agentes educativos.

A Dra. L introduz ainda o conceito de liderança colaborativa, referindo que esta exige o esforço e ação conjunta da comunidade educativa, cujo objetivo é o desenvolvimento positivo da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Falando sobre o Impacto das Lideranças no quotidiano da Escola, o professor MR assentou o seu discurso na importância da AEE que, segundo ele, promove considerações e instrumentos essenciais à mudança positiva da escola:

- o professor MR referiu que na escola onde é docente existe uma gestão do percurso escolar do aluno (relativamente ao currículo, ao enriquecimento curricular e extracurricular) e uma gestão de recursos e de tomada de decisão (que se referem, respetivamente, aos recursos humanos/financeiros e a uma gestão participada que rege a sua ação consoante os princípios e a missão da escola). A liderança é garantida aquando do acompanhamento das práticas pedagógicas, tendo em conta a melhoria contínua e o apuramento dos dados necessários à prestação de contas à comunidade e à equipa da AEE.

Pude concluir, através da apresentação de um caso real pela coordenadora dos diretores de turma dos cursos profissionais, professora SS, e à semelhança do discurso anterior, a importância que a atividade avaliativa da IGEC assume na melhoria da qualidade da educação mediante a elaboração de um plano de acompanhamento da ação educativa que se tem mostrado eficaz:

- a professora SS refere que o plano de acompanhamento provido pela IGEC estabelece metas relacionadas com a colaboração conjunta entre todos os agentes educativos, o maior envolvimento dos alunos e a supervisão de aulas, de modo a garantir a maior eficácia do serviço educativo. Quanto às características que constituem uma liderança eficaz, aponta a autonomia, a assertividade, a gestão de conflitos, a capacidade de adaptação à mudança e a abertura a novas ideias, mostrando concordância com todas as conceções anteriormente esclarecidas.

Assisti também à apresentação das ações desenvolvidas num agrupamento que valoriza o apoio da IGEC. Foram oradores três coordenadores de departamento do 1.º ciclo que centraram a sua apresentação nos efeitos da AEE na liderança das escolas:

- os três coordenadores evidenciam a importância de uma liderança de topo e de uma liderança intermédia na concretização das metas e da missão das escolas: através do trabalho cooperativo e conjunto, as lideranças devem conseguir garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, promover o sucesso escolar, mediante a conceção de planos de ação adequados às necessidades e à realidade educativas.

Conseguí reafirmar o que havia sido dito na formação do dia 20 de Setembro de 2015 relativamente aos modelos de comparação estatística dos resultados escolares:

- além de serem apresentadas as variáveis que regem a comparação estatística em educação, foram também expostos os indicadores demográficos (número de alunos por ano curricular e distribuição dos alunos por idade e sexo) e os indicadores referentes ao desempenho da escola (indicadores de progressão explicitados no diário de campo de 20 de Setembro de 2015).

As conclusões retiradas foram muitas, e permitiram uma comparação entre modelos de avaliação externa de escolas e entre as várias perspetivas do que é liderar e de quem são considerados líderes, dentro de cada sistema educativo.



Reunião sobre a AEE: Memorando da equipa de reflexão

Data
27 Janeiro 2016

Apesar de não permanecermos até ao final da reunião da equipa de reflexão, esta manhã foi muito produtiva, já que pude ter acesso à atualização da matriz que guia e rege a atividade da AEE. Além de garantir a aquisição de informação privilegiada, ainda consegui perceber quem define as diretrizes que constam na matriz e comprovar a discussão que cada um dos domínios e indicadores suscita. É fundamental que estas questões sejam discutidas em grupo uma vez que cada Inspetor detém entendimentos diferentes sobre um mesmo conceito: o *brainstorming* que se gera permite elaborar um documento claro, conciso e transparente que oriente corretamente os Inspetores e, em simultâneo, não apresente dúvidas de interpretação para as escolas, beneficiando todos os agentes envolvidos nos processos da AEE.

Formação sobre a Observação de práticas em sala de aula

Data
05 Fevereiro 2016

A formação proporcionada pelo Dr. PR foi, como podemos comprovar pelo diário de campo (Anexo 1), bastante teórica e completa, apesar que requisitar a opinião da audiência por diversas vezes. Esta formação foi exclusivamente criada para os Inspetores da IGEC, teve em consideração as dúvidas expostas ao longo do dia e

procurou fazer uma ponte entre os modelos teóricos, a experiência do Dr. PR e a realidade dos Inspetores.

Este encontro permitiu-me aprofundar a temática relativa à observação da prática em sala de aula, metodologia que provoca ainda uma posição reticente na maioria dos docentes portugueses. O Dr. PR tornou claros os benefícios da observação da prática letiva e forneceu estratégias e técnicas que podem ser utilizadas pelos Inspetores aquando da AEE ou em outras situações de proximidade com a escola e com os professores. É fundamental, como referiu o Dr. PR, que as escolas perspetivem a observação de aulas com naturalidade, tendo como pressuposto que esta atividade de observação visa, única e exclusivamente, beneficiar a ação do professor e, consecutivamente, potenciar a aprendizagem do aluno.

Todos os aspetos focados nesta apresentação constituíram, de certo modo, uma novidade para mim. Já tinha estudado esta temática aquando da licenciatura, porém não tinha ainda tido acesso a informações tão específicas e minuciosas; também considerei muito interessante ouvir a perspetiva dos Inspetores que assumiram a sua fragilidade ao questionar como deve ser efetivado o processo de observação da prática letiva.

As principais aprendizagens que retive consistem em:

- relativamente aos focos da observação em contexto sala de aula, é imprescindível que os Inspetores tenham a completa noção dos aspetos que devem ter em conta aquando da AEE, especialmente se o objetivo da observação consiste em aferir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, os modelos de ensino adotados e implementados pelo professor. Além de avaliar a clareza na explicação dos conteúdos, os Inspetores devem também atentar à diversidade de metodologias e de materiais a que o professor recorre, bem como à periodicidade e aos instrumentos de avaliação que o docente deve utilizar como forma de conferir as áreas em que os alunos sentem mais dificuldades e também a sua progressão;
- relativamente ao trabalho colaborativo dos professores, conforme esclarece o Dr. PR, os professores devem preocupar-se em agendar reuniões com alguma regularidade, no mínimo uma vez por ano. Estas reuniões devem juntar os professores das diferentes disciplinas de forma a, por um lado, evitar “tribos” (como diria a Dra. EC) no seio da escola e, por outro, a refletir sobre as

características dos alunos com o objetivo de garantirem, cada docente na sua área, a aprendizagem completa e contínua que conduza ao sucesso académico.

Esta noção de *ensino colegial* (em que os professores colaboram entre si) beneficia os discentes, na medida em que se encontram perante um ensino que os coloca – a eles e às suas necessidades e particularidades – no centro do processo, ao invés de um contexto educativo que beneficia essencialmente a execução apressada do currículo;

- relativamente à importância atribuída à formação de professores, e segundo o Dr. PR, a formação de professores consiste num instrumento poderoso e útil que se encarrega de apresentar aos docentes uma série de estratégias, metodologias e instrumentos inovadores que evitam a perpetuação dos modelos de ensino, muitas vezes herdados do percurso escolar do professor ou do resultado de anos de ensino. Os contextos alteram-se constantemente, e a par disso, também as motivações, as dificuldades e as necessidades dos alunos sofrem transformações. Um professor que não consiga ver vantagens na alteração do seu modelo de ensino ao longo dos anos ou consoante o contexto escolar/social em que está inserido, deve poder beneficiar da formação de professores que o colocará perante alternativas capazes de aumentar a sua taxa de sucesso, bem como a dos seus alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Além disto, um professor que leccione no contexto X (entendendo contexto X como uma determinada escola ou uma determinada turma) com recurso aos métodos A, nem sempre pode adequar os métodos A ao contexto Y (a outra escola ou turma diferentes). É importante que a perpetuação dos modelos seja notada - primeiramente a nível de escola, através da observação informal – e que seja interrompida – com a ajuda de outros professores ou, conforme referi, com recurso a formação.

#### Reunião do grupo de trabalho acerca da *Avaliação Externa das Escolas*

Data
03 Março 2016

Observar o grupo de Inspetores no exercício do seu trabalho é um dos privilégios que o estágio me concedeu. A esta altura do ano, e por já nos termos encontrado diversas vezes graças às formações e aos encontros que foram sendo ministrados, os Inspetores já estabeleceram uma relação de grande à vontade perante a nossa presença: mostraram-se recetivos e transparentes desde o início, porém agora não têm qualquer reticência em expor as suas experiências e perspetivas. Na verdade, estas reuniões de grupo são, na minha opinião, um exemplo perfeito a ser seguido pelos professores, na escola. Conforme foi referido (Anexo 1), a primeira reunião do ano letivo aconteceu apenas em Março, todavia foram esclarecidos pormenores que já haviam sido discutidos, via *mail*, aquando do *feedback* dado pela IGEC às equipas avaliativas.

O ritmo desta reunião foi intenso mas sereno, cada um dos Inspetores apresentou os dados referentes às inspeções realizadas e a realizar na sua área de intervenção dando a conhecer o seu trabalho aos colegas; a discussão de conceitos e de metodologias dá a entender o ambiente de trabalho colaborativo que se faz sentir em todos os encontros. O objetivo é claro: melhorar a sua ação enquanto Inspetores para beneficiar as escolas avaliadas, através do relatório de AEE.

#### Formação acerca da Avaliação dos Contratos de Autonomia (ACA)

Data
22 Março 2016

Todos os conteúdos abordados na formação foram completamente novos para mim. Já tinha ouvido comentar acerca da Avaliação dos Contratos de Autonomia (ACA) pelo Dr. HG, Inspetor que é coordenador desta atividade, contudo não tinha ainda uma noção bem fundamentada destes contratos: são celebrados entre que entidades? O que propõem e promovem às escolas? Em que consiste a sua avaliação? Todas estas questões foram respondidas na formação ministrada pelo Dr. CM, com recurso aos

normativos que definem todos os aspetos referentes aos contratos de autonomia e à sua avaliação. Tive ainda a oportunidade de ter acesso – pela primeira vez, tal como os Inspectores presentes na sessão de formação – ao roteiro que guia a ACA.

Nesta formação pude aprender que:

- o contrato de autonomia é um acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e, dependendo do caso, outros parceiros interessados. Pretende conferir à escola que beneficia deste contrato uma maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural;
- o nível de autonomia outorgado aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas depende da iniciativa, dos níveis de capacidade, competência e da responsabilidade que as escolas demonstram no exercício do desenvolvimento do projeto educativo, consistindo num processo longo e progressivo que carece de avaliação periódica;
- para celebrar um contrato de autonomia, a escola deve 1) elaborar um plano de desenvolvimento da autonomia – a aprovar pelo Conselho Geral - que justifique e objetive melhorar o serviço público de educação; 2) apresentar e propor-se a executar um projeto educativo contextualizado; 3) ter concluída a AEE; e 4) apresentar um mecanismo de autoavaliação adequado;
- as equipas da AEE são responsáveis por avaliar as escolas com contratos de autonomia, sendo que a avaliação externa deve atentar nos resultados académicos dos alunos no que diz respeito às provas finais de ciclo e aos exames nacionais, na eficácia da gestão de recursos, no relatório de progresso da escola e no parecer da comissão de acompanhamento;
- as avaliações aos agrupamentos de escolas e a escolas não agrupadas devem seguir um roteiro. Nesse roteiro estão estabelecidos, entre outros aspetos, os objetivos da avaliação externa, são eles: 1) “Apreciar o conteúdo de relatórios de progresso, bem como o parecer da comissão de acompanhamento” de modo a conferir a adequação das medidas decididas pelas escolas, em celebração do contrato de autonomia; 2) “Identificar pontos fortes e áreas de melhoria a partir da avaliação do desenvolvimento dos contratos de autonomia”; 3) Incentivar o espírito reflexivo e crítico nas escolas, de modo a potenciar uma autonomia assente na promoção da cidadania, da equidade e da melhoria dos resultados

acadêmicos, bem como na diminuição do abandono escolar; e 4) “Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto);

- os contratos de autonomia garantem às escolas (segundo a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto): 1) desenvolvimento de projetos que visam aumentar a qualidade do ensino a todos os alunos, independentemente do seu perfil; 2) a possibilidade de adaptação e diversificação das ofertas formativas como meio de potenciar o sucesso escolar dos alunos e diminuir os índices de absentismo e abandono; 3) a capacidade de realizar a gestão flexível do currículo de modo a evitar o insucesso ou o abandono escolar; 4) desenvolvimento de parcerias com outras escolas, instituições de apoio e encaminhamento vocacional e profissional, e organizações de trabalho com o objetivo de esclarecer os alunos sobre o mundo do trabalho; 5) “Inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional”; 6) Oferta de cursos próprios que correspondam às necessidades e às ambições dos alunos; e 7) “Adoção de procedimentos inovadores e diferenciados de gestão pedagógica, estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”.

## 5. Outras atividades

### Trabalho académico

Datas	
21 Setembro 2015	05 Novembro 2015
22 Setembro 2015	23 Novembro 2015
23 Setembro 2015	20 Janeiro 2016
01 Outubro 2015	30 Março 2016
06 Outubro 2015	11 Abril 2016
20 Outubro 2015	12 Abril 2016
27 Outubro 2015	21 Abril 2016
28 Outubro 2015	02 Maio 2016
04 Novembro 2015	11 Maio 2016

Sabendo da importância de elaborar um relatório de estágio de qualidade que respeite a organização definida pelo Instituto de Educação e contenha informações aprovadas pela IGEC, os coordenadores de estágio (Dr. HG e Dra. L) fizeram questão de nos disponibilizar tempo do estágio para a pesquisa de conteúdos, a definição e a redação das bases deste relatório.

O Dr. HG e a Dra. L mantiveram-se, desde o primeiro dia, informados sobre as intenções das estagiárias: nomeadamente no que diz respeito às áreas de estudo que iríamos abordar no projeto de investigação. Além de garantirem uma monitorização constante do nosso trabalho, os coordenadores disponibilizaram-se sempre para reunir connosco como forma de proporcionar a realização de pontos de situação que lhes permitissem ter noção do que estava feito e o que estava ainda por fazer; apelaram à nossa reflexão acerca dos tópicos a incluir no trabalho e motivaram a execução do mesmo.

A pesquisa documental para o relatório foi completada pelas entrevistas sugeridas e prontamente concedidas pelos funcionários da IGEC e pela possibilidade de desenvolver atividades de caráter prático na área de estudo que pretendíamos estudar: foi-me permitido observar as entrevistas de seleção dos professores portugueses para as Escolas Europeias, já que o tema do meu projeto de investigação se debruça sobre a atividade destas escolas.

Assim, a atividade relativa ao *trabalho académico* foi contínua e diária e o apoio e a força prestados pelo Dr. HG, pela Dr. L e pela Dra. HC foram fundamentais para mim.

#### Observação de entrevistas de seleção e destacamento de professores para as EE

Datas
28 Abril 2016
06 Maio 2016

A observação das três entrevistas de seleção foi uma das atividades mais importantes para mim, uma vez que o tema do presente relatório de estágio é também dedicado às Escolas Europeias. Além de me ser permitido conjugar a teoria com a prática, relativamente à composição da equipa de entrevistadores, por exemplo, pude também ter a perceção das questões que são feitas e das competências que, de facto, são exigidas aos professores.

Segundo apurei, a equipa de seleção de professores para as Escolas Europeias é constituída por três profissionais: o Inspetor nacional representante no Conselho de Inspeção das Escolas Europeias, um Inspetor com excelente domínio numa das duas línguas veiculares (francês, inglês), e um Inspetor cuja formação inicial é da área da didática para a qual se pretende seleccionar o professor candidato.

A entrevista é dividida em três momentos:

- o primeiro momento dedica-se à intervenção do Inspetor nacional que tem como finalidades: 1) perceber as intenções que estão por trás da candidatura do docente; 2) apurar a motivação do professor para lecionar nas Escolas Europeias; e 3) confrontar o professor com a realidade multicultural e multilinguística destas escolas, como forma de perceber se o docente se identifica com o desafio;
- o segundo momento diz respeito às questões do Inspetor da área da didática relacionadas com a disciplina que o professor irá lecionar nas Escolas Europeias., confrontando o docente com o programa da matéria, que fora dado a conhecer ao professor antes da entrevista, procura: 1) promover a reflexão e o espírito crítico acerca do programa e/ou das metodologias a utilizar na exposição de um determinado tema; 2) perceber quais são os métodos e os instrumentos de avaliação que o professor está disposto a desenvolver e a aplicar aos alunos da Escola Europeia; e 3) observar o domínio da didática e dos conteúdos programáticos por parte do docente;
- o terceiro momento é marcado pela intervenção do Inspetor com excelente domínio em francês ou inglês (a língua francesa para a EE de Bruxelas II, e a língua inglesa para a EE do Luxemburgo I: as únicas EE onde temos secção portuguesa); a função destes Inspectores é aferir as competências linguísticas dos professores entrevistados, elaborando questões que se centram em temáticas do



dia-a-dia com o objetivo perceber o domínio do vocabulário mais básico: os professores portugueses irão lecionar em português, salvo raras exceções, porém terão que dominar minimamente o idioma como forma de garantir a comunicação com os restantes agentes educativos.

O objetivo destas entrevistas é exatamente selecionar o número de professores que ocupem as vagas a preencher, garantindo que se trata de um profissional de excelência do ponto de vista didático, que busque um desafio profissional e que saiba gerir os seus comportamentos, o seu diálogo e as suas emoções num contexto diversificado onde disciplinas como a História, a Geografia ou a Política devem ser abordadas de forma consciente, com uma certa sensibilidade.

## Considerações Finais

Finalizado o estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e Ciência, realizado ao longo do ano letivo 2015/2016, importa fazer um balanço final das aprendizagens, das experiências e das competências que adquiri e desenvolvi. Durante nove meses pude trabalhar e conviver com profissionais que, além de revelarem uma enorme competência e profissionalismo no exercício das suas funções, se mostraram sempre recetivos e prestativos para apoiar a nossa inserção, revelando-se atentos, garantindo a nossa participação nas mais diversas atividades e acompanhando o próprio processo de conceção do presente relatório.

A plena integração na IGEC, que considero ter sido alcançada, possibilitou-me um olhar privilegiado sobre os campos da Administração Educacional, em particular da Avaliação Externa das Escolas e dos Programas de Atividades Internacionais, especialmente no que se refere à atividade desenvolvida em torno das Escolas Europeias. A curiosidade e a problematização destes processos de avaliação das Escolas Europeias levou-me a centrar aí o meu projeto de investigação.

As atividades realizadas tiveram lugar, na maioria do tempo de estágio, no departamento sito no 5.º andar, que abriga a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE), coordenado pela Dra. L. O 5.º andar acolhe também a assessoria para as Relações Externas e Internacionais, reservando um gabinete com duas secretárias ocupadas pelo Dr. HG, Inspetor dos ciclos Pré-Escolar e Primário que participa ocasionalmente na *Whole School Inspection* (WSI), e pela Dra. HC, Inspetora do ciclo Secundário e coordenadora do grupo diretor da WSI.

No que diz respeito à cultura da organização, e segundo a perspetiva de Harrison, a IGEC revela dois tipos de cultura: a Cultura de função ou burocrática que se nota pelas elevadas formalização e centralização próprias de um organismo da função pública que se rege segundo normativos em matéria de Educação, e pela Cultura de tarefa que sugere a cooperação, a flexibilidade e a adaptabilidade entre as várias equipas de reflexão.

Segundo o modelo cultural de Handy, a IGEC evidencia dois tipos de cultura: a Cultura regida por Apolo que faz assunção ao ambiente estável e previsível por normas e legislações, e pela Cultura de Atena que espelha a IGEC no que toca à colaboração, à

valorização da opinião da maioria e à resolução de questões ou problemas mediante o raciocínio lógico promovido pelas equipas de reflexão.

Em relação ao clima organizacional, podemos concluir que, segundo o modelo de Likert, a IGEC detém dois tipos de clima que se complementam: o Clima Consultivo e o Clima Participativo que facilitam a comunicação descendente, ascendente e lateral que lhes permite uma certa autonomia e lhes atribui responsabilização, sempre sob as orientações que estabelecem o âmbito das suas funções e às demandas vindas do topo hierárquico.

Pela primeira vez, as estagiárias do Instituto de Educação puderam alargar a sua área de colaboração e, pelo período de aproximadamente três meses, desenvolveram atividades no departamento do 2.º andar, que hospeda a Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul (ATISul), coordenado pela Dra. F. A colaboração com a ATISul permitiu adquirir um conhecimento amplo de alguns dos instrumentos que possibilitam a organização interna do departamento: como é o caso das bases de dados referentes aos Inspectores e aos peritos externos, da agenda de inspeções a realizar e do tratamento que questionários respondidos pelos Inspectores acerca da Avaliação Externa das Escolas (AEE) e do funcionamento da própria ATISul.

Na minha perspetiva, o facto de a IGEC ter acolhido, neste ano letivo e pela primeira vez, três estagiárias trouxe inúmeros benefícios, dado que o ambiente de colaboração, interajuda, partilha e reflexão foi potenciado e permitiu enriquecer o trabalho desenvolvido por cada uma.

As formações e reuniões a que pude assistir aquando do estágio fundamentaram a minha decisão enquanto ao tema deste projeto de investigação e, dentro das limitações causadas pela distância física das Escolas Europeias, contribuíram para o cumprimento dos objetivos que estipulei para concretização dos três eixos de análise: a caracterização das Escolas Europeias, a caracterização da WSI e a análise e comparação entre o primeiro e o segundo ciclos de WSI.

O meu estágio curricular na IGEC foi coordenado da Dra. L e pelo Dr. HG que, de forma cuidada e atenta, tudo fizeram para garantir a melhor experiência possível em todas as atividades que nos foram propondo ao longo dos nove meses.

O estágio na IGEC deu-me a oportunidade de privar com vários profissionais da organização, desde Inspetores a chefes de equipa, que apoiaram e incentivaram o desenvolvimento do meu trabalho.

O desenvolvimento do meu projeto de investigação permitiu-me conhecer e caracterizar o funcionamento das Escolas Europeias (EE) e da *Whole School Inspection* (WSI) que lá desenvolve, na tentativa de promover a autoavaliação das escolas, numa lógica de prestação de contas, e de potenciar a melhoria da educação. Considero que os meus objetivos iniciais – de estudar um tema ainda pouco trabalhado e de incidir na avaliação externa de escolas – foram alcançados; além disto, penso que o presente projeto de investigação pode servir de base a estudos futuros já que, a meu ver, compreende as características fundamentais das EE e da WSI durante o primeiro e o segundo ciclos.

Em síntese, a IGEC proporcionou-me vivências que deram sentido, na prática, a muitos conceitos abordados na minha formação inicial e promoveu a minha evolução enquanto estudante e profissional em Educação, deu-me a oportunidade de conhecer profissionais de quem jamais me esquecerei, de desenvolver atividades únicas – como a observação de uma atividade de Avaliação Externa das Escolas -, e de potenciar as minhas competências de reflexão, trabalho em grupo e organização aliada à responsabilidade. Deram-me votos de confiança através da solicitação da minha participação em diversos projetos/relatórios que permanecerão na IGEC e, espero, facilitarão o trabalho de todos os que lá ficaram.

## Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2000). “Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas”. In A. J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (org), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. (pp. 44 – 111). Coleção em foco. Lisboa: ASA Edições.

Afonso, N. (2007). “A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação” In Actas/Seminário avaliação das escolas – modelos e processos, Lisboa, 2005 (org.), *Propostas para uma Política de Avaliação e o Papel do Conselho Nacional de Educação* (pp. 223-228). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

Afonso, A. J. (2009). “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares”, *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 13, n. 13, pp. 13-25.

Afonso, N; Costa, E. (2011). “A circulação e o uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos”, pp. 107-125. In L.M. Carvalho (org.), *O Espelho do Perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação - o caso do PISA*. Fundação Manuel Leão.

Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. (pp. 117-181). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.

Brigas, J. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu* (pp. 7-33). Universidade Aberta.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (org.) (2006). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, Unidade e I&D de Ciências da Educação.

Clímaco, M. (2010). “Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, n. 3

Costa, E. (2011). *O “Programme for International Student Assessment” (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Administração e Política Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Cortesão, L; Leite, C; Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projetos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

Denison, D. R. (1996). “What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars”. *Academy of Management Review*. Vol. 21, n. 3.

Office of the Secretary-General Pedagogical Development Unit. (2016). *Policy on the Provision of Educational Support in the European School*. European Schools.

Oliveira, T. (2013). *Perceções da Equipa de Avaliação Externa relativamente às suas práticas de avaliação externa*. Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Evans, R. (2013). *Estruturas Organizacionais*. Acedido em Abril e Junho de 2016 em <http://pt.slideshare.net/RafaelEvans/estruturas-organizacionais-27443446>.

Ferreira, F; Alboneti, E; Lopes, D; Pucci, E. (2004). *A Organização e seus colaboradores: Um embate cultural num estudo através dos “Deuses da Administração”*. Faculdade Estácio Sá de Ourinhos.

Grou, M. (2013). *Avaliação, a chave de regulação e de melhoria da escola*. Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Lima, S. (2006). *Concepção, implementação e avaliação do Projeto Curricular de Turma no 1º Ciclo do Ensino Básico: dilemas e constrangimentos*. Mestrado em Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lemos, D. (2012). *Avaliação Externa das Escolas em Portugal e das Escolas Europeias – Uma Perspetiva Comparativa*. Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lopes, V. (s/d). *A hierarquia de uma empresa*. In Emprego e Renda. Acedido em Abril e Junho de 2016 em <http://www.empregoerenda.com.br/ideias-de-negocios/materias/1628-a-hierarquia-de-uma-empresa>.

Missiunas, R. (2012). *A importância da análise do clima organizacional*. In Produção Académica. Acedido em Janeiro e Fevereiro de 2016 em <http://www.administradores.com.br/producao-academica/a-importancia-da-analise-do-clima-organizacional/4940/>.

Maldonado, M. (2009). *Teoria del clima organizacional de Rensis Likert*. In Administracion II, Ingenieria en transporte. Acedido em Janeiro e Fevereiro de 2016 em <http://administracion2transporte.blogspot.pt/2009/02/teoria-del-clima-organizacional-de.html>.

Moreno, D. (2012). *El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de Abordaje*. Acedido em Janeiro e Fevereiro de 2016 em <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2111/1/Monografia%20Clima%20Organizacional.pdf>. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, Vol. 22, n. 37.

Nunes, T. (2011). *O clima organizacional e a sua influência na qualidade de vida no trabalho: um estudo de caso na faculdade do Vale do Ipojuca situada na cidade de Caruaru-PE*. Bacharel em Administração Geral. Acedido em Fevereiro e Março de 2016 em <http://repositorio.favip.edu.br:8080/bitstream/123456789/552/1/tcc+biblioteca+cd.pdf>.

Nascimento, D. (2009). *Percepções de Cultura e Mudança Organizacional*. Mestrado em Comunicação e Jornalismo na área de especialização de Comunicação e Jornalismo. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Oliveira, T. (2013). *Percepções da Equipa de Avaliação Externa relativamente às suas práticas de avaliação externa*. Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Portela Pruaño, A. (2003). Los centros escolares y su entorno. In González, M. (org), *Organización e Gestión de Centros Escolares*. (pp. 187-192) Madrid: Pearson – Prentice Hall.

Pacheco, J; Sousa, J; Costa, N. (2015). Seminário Internacional Avaliação Externa das Escolas. Acedido em Março e Abril de 2016 em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39028/1/Volume%20de%20Atas\\_final\\_7%20de%20dezembro.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39028/1/Volume%20de%20Atas_final_7%20de%20dezembro.pdf). Universidade do Minho.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.), pp. 72-82, 226-233. Lisboa: Gradiva.

Saraiva, S. (2014). A Inspeção-Geral da Educação e Ciência enquanto espaço de confluência de conhecimento. Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

### **Sites consultados**

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *Site oficial da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Acedido em <http://www.ige.min-edu.pt/>.

Schola Europaea. (2016) *Site oficial das Escolas Europeias*. Acedido em <http://www.eurasc.eu/en>.



### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Regime jurídico da autonomia da escola dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Diário da República, I Série — N.º 29 3-2-1989. 456-461.

Decreto-Lei n.º 190/96, de 9 de outubro. Balanço Social 2014. Diário da República I Série-A — N.º 234 — 9-10-1996, 3530- 3542.

Decreto-Lei n.º 1/97, 3 janeiro. Convenção relativa ao Estatuto das Escolas Europeias. Diário da República I Série-A — N.º 2 – 3-1-1997, 18-25.

Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de julho. Regime jurídico da actividade de inspecção da administração directa e indirecta do Estado. Diário da República, I Série — N.º 146 — 31 de Julho de 2007, 4889-4893.

Decreto-Lei n.º 125/2011, 29 de dezembro. Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, I Série — N.º 249 — 29 de Dezembro de 2011. 5498-5508.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, I Série — N.º 126 — 2 de julho de 2012. 3340-3364.

Decreto-Lei n.º 265/2012, de 30 de agosto. Regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas Diário da República, I Série — N.º 168 — 30 de agosto de 2012. 4908-4912.

Decreto-Lei n.º 189/2013, de 24 de maio. Regulamento do Procedimento de Inspeção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Diário da República, II Série — N.º 100 — 24 de maio de 2013, 16624-16629.

### **Guias da *Whole School Inspection***

Office of the Secretary-General. (2011). *Common framework for Whole School Inspection in nursery/primary and secondary cycles*, pp. 2- 17. Schola Europaea.

Office of the Secretary-General; Pedagogical Development Unit. (2015). *Common framework for Whole School Inspection in nursery/primary and secondary cycles*, pp. 2-16. Schola Europaea.

### **Materiais consultados**

Power Point cedido na Unidade Curricular de Metodologia de Investigação e Projeto, pela docente Sofia Viseu (2014). Goetz & LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.